

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive de formation initiale
à l'enseignement :
exploration à la lumière d'une perspective historique culturelle

Par

Andrée Desharnais

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Février, 2021

© Andrée Desharnais, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive de formation initiale
à l'enseignement :
exploration à la lumière de la théorie historique culturelle

par

Andrée Desharnais

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marc Boutet : Université de Sherbrooke	Directeur de la recherche
Michèle Venet : Université de Sherbrooke	Codirectrice de la recherche
Andréanne Gagné Université de Sherbrooke	Membre interne du jury
Sandrine Biémar Université de Namur	Membre externe du jury
Maryse Gareau Université du Québec à Montréal	Membre externe du jury

Thèse acceptée le 7 avril 2021

SOMMAIRE

Cette thèse porte sur le processus de l'articulation théorie/pratique au sein d'une activité pédagogique à visée réflexive en contexte de formation initiale à l'enseignement. Plus précisément, elle décrit de quelle manière les concepts quotidiens (CQ) et les concepts scientifiques (CS) sont mis en relation, par les stagiaires, à la lumière de la théorie historico-culturelle de Vygotski (1934/1997).

À l'heure actuelle, les dispositifs de formation universitaire au Québec s'inscrivent dans une perspective professionnalisante (Ministère de l'Éducation, 2001) : ils visent à bien préparer les professionnels à faire face aux multiples défis rencontrés dans les milieux de la pratique. Or la présence accrue des élèves HDAA (handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) dans les établissements d'enseignement, et plus spécifiquement celle des élèves autistes, constitue un enjeu de taille pour les enseignants sur le terrain et mérite, selon nous, une attention particulière. Face à ce constat, il nous semble crucial d'intervenir afin de mieux les préparer à cette réalité du métier, et ce, dans une stratégie de professionnalisation (Perrenoud, 1993 ; Peyronie, 1998 ; Lessard, 1998 ; Bourdoncle et Demailly, 1998 ; Lang, 1999). Par ailleurs, depuis plusieurs décennies, la littérature fait état de l'existence du problème d'articulation théorie/pratique, dans la formation à l'enseignement. En effet, les modèles de formation qui ont prévalu jusqu'à présent ont rencontré des limites quant à leur capacité à favoriser l'intégration des différents savoirs (Zeichner et Tabachnick, 1981 ; Gitlin, 1990 ; Curry et Wergin, 1993 ; Korthagen et Kessel, 1999).

Le modèle du praticien réflexif s'inscrit dans le courant de la professionnalisation de l'enseignement (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Desjardins, 1999 ; Lang, 1999) et nous semble le mieux adapté aux exigences du métier. Bien qu'il soit, le plus prometteur quant à l'intégration des différents savoirs, certaines études tendent à démontrer le contraire (Hensler et Dezutter, 2008 ; Altet, 2010 ; Gervais et Leroux, 2011). À l'instar de plusieurs auteurs (Le Boterf, 1994 ; Toupin 1995 ; Perrenoud, 2000 ; Boutet, 2009), nous croyons que l'articulation théorie/pratique, dans la réflexion sur l'action, renvoie à une compétence en soi, à un acte complexe de la pensée qui mérite d'être travaillé comme tel, à l'aide de l'accompagnement d'un professionnel, et ce, au profit de pratiques d'enseignement mieux adossées à la théorie, donc plus évoluées (Mialaret, 1995).

Afin d'explorer une nouvelle conception de l'articulation théorie/pratique qui évite de tomber dans le piège de prioriser un type de savoir au détriment d'un autre, comme l'ont fait les modèles précédents, nous avons fait le choix de recourir à la conception vygotskienne qui nous semble jeter un éclairage différent sur cette articulation, tout en exposant avec clarté les rapports profonds et complémentaires existant entre les différentes formes de savoirs ou de concepts. Ce choix nous a conduits à conceptualiser l'intégration des différents savoirs (pratiques et théoriques) en tant que zone aménagée (ZPD), dans la réflexion, assurant la mise en relation des concepts quotidiens et des concepts scientifiques par le biais de la médiation instrumentale.

Notre recherche exploratoire est de type qualitatif/interprétatif. Elle vise à observer, décrire et comprendre le processus d'articulation théorie/pratique pendant une activité pédagogique à visée réflexive réunissant trois stagiaires de 4^e année du BASS (baccalauréat en adaptation scolaire et sociale). L'activité prévue comprend trois rencontres de groupe vidéofilmées, de deux heures

chacune, durant lesquelles les stagiaires analysent une séquence d'intervention enregistrée préalablement. Chaque rencontre porte sur le visionnement de la vidéo présentée par l'une des trois participantes, de telle sorte que chacune d'entre elles, à tour de rôle, fait l'objet d'un accompagnement dans la ZPD (par les pairs et la formatrice). Pour guider ces rencontres, nous nous inspirons d'un dispositif d'analyse des pratiques et d'accompagnement mis au point par Gervais et Correa Molina (2004).

Nos résultats tendent à montrer que l'accompagnement réflexif est nécessaire (le plus souvent sous une forme directe) pour favoriser la liaison théorie/pratique dans la réflexion sur l'action. Ils mettent également en lumière tout le potentiel de développement professionnel qu'un tel accompagnement réflexif représente pour la formation à l'enseignement, en soulignant la contribution significative des rapports de généralité introduits par les concepts scientifiques (CS). En effet, ces rapports de généralité permettent au sujet de réorganiser sa pensée, envers son objet, dans une direction de plus en plus consciente et volontaire, systématique et engagée. Enfin, nous espérons que cette étude puisse trouver un écho favorable dans la formation à l'enseignement et contribuer au développement professionnel des futurs enseignants.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	5
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	5
1.1 La professionnalisation du métier d'enseignant.e	6
1.2 La professionnalisation de la formation à l'enseignement	7
2. LE DÉFI QUE REPRÉSENTE LA PRÉSENCE ACCRUE D'ÉLÈVES HDAA DANS LA POPULATION SCOLAIRE.....	11
2.1 L'augmentation de la prévalence de certains troubles neurodéveloppementaux et de l'autisme	11
2.2 L'importance de mieux former les enseignant.e.s à la différenciation pédagogique .	14
3. LE PROBLÈME DE L'ARTICULATION THÉORIE/PRATIQUE DANS LA FORMATION INITIALE	17
3.1 L'écart entre la formation théorique et la formation pratique	18
3.2 Comment aborder le problème de liaison théorie/pratique ?	27
3.2.1 Le modèle applicationniste et le principe de l'alternance.....	28
3.2.2 Le modèle de la science-action	33
3.2.3 Les caractéristiques spécifiques de la profession enseignant.e.....	39
3.2.4 Vers une articulation des savoirs par la pratique réflexive	46
3.2.5 Le problème spécifique de l'articulation théorie/pratique dans la réflexion ..	51
4. À LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE PERSPECTIVE	55
5. QUESTION DE RECHERCHE	56
DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE THÉORIQUE	58
1. LA NOTION D'ACCOMPAGNEMENT.....	59
1.1 La posture d'accompagnement	59
1.2 L'accompagnement en contexte de formation initiale à l'enseignement	68
1.3 L'accompagnement et la pratique réflexive	68
1.4 L'accompagnement sous l'angle de la perspective historique culturelle	68
2. UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE CULTURELLE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES	ERREUR !
SIGNET NON DEFINI.	
2.1 L'origine sociale de l'apprentissage et du développement	68

2.2	Une situation formelle d'apprentissage	70
2.3	La dimension de la conscience dans l'apprentissage	72
2.3.1	La relation entre pensée et langage	78
2.3.2	La formation des concepts quotidiens et scientifiques	78
2.3.3	Le mouvement dialectique entre les concepts.....	78
2.3.4	La question spécifique des concepts scientifiques	80
2.3.5	La zone de développement le plus proche	84
2.4	La médiation instrumentale.....	88
3.	L'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF SOUS L'ANGLE HISTORIQUE CULTUREL	93
3.1	La théorie historique culturelle appliquée aux adultes.....	93
3.2	Une perspective historique culturelle de l'articulation théorie/pratique	97
3.2.1	Une perspective historique culturelle des apprentissages scolaires	97
3.2.2	La formation des concepts et leur mouvement dialectique	99
3.2.3	La médiation instrumentale.....	103
4.	QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	107
4.1	Question spécifique de recherche	107
4.2	Objectifs de recherche.....	108
	TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODE	110
1.	LE TYPE DE RECHERCHE	110
2.	L'ÉCHANTILLON ET LA POPULATION.....	112
2.1	La constitution de l'échantillon et les élèves ciblés.....	119
2.2	Le type d'activité filmé.....	119
3.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	115
4.	LA COLLECTE DE DONNÉES.....	117
5.	LES INSTRUMENTS	119
5.1	L'adaptation de l'argumentation pratique (Gervais et Correa Molina, 2004)	119
5.1.1	Enregistrement vidéo d'une séquence d'enseignement	121
5.1.2	Visionnement de l'extrait vidéo	122
5.1.3	Analyse des pratiques.....	123
5.1.4	Implication de la chercheuse/formatrice	123

5.1.5	Rencontres vidéofilmées	126
6.	L'ANALYSE DES DONNÉES	128
6.1	La méthode d'analyse des données.....	Erreur ! Signet non défini.
6.1.1	La description du corpus de données	Erreur ! Signet non défini.
6.1.2	Les grilles d'analyse.....	129
6.2	Les critères de rigueur.....	136
6.2.1	La crédibilité	136
6.2.2	La transférabilité	137
6.2.3	La fiabilité	138
6.2.4	La confirmabilité.....	139
	QUATRIÈME CHAPITRE. LES RÉSULTATS.....	140
1.	DESCRIPTION DES CONCEPTS UTILISÉS - PHASE D'EXPLICATION.....	140
1.1	Concepts quotidiens mobilisés.....	140
1.2	Concepts scientifiques mobilisés	143
1.3	Synthèse des concepts mobilisés.....	144
2.	DESCRIPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT REQUIS PAR LES STAGIAIRES POUR INTRODUIRE DES CONCEPTS SCIENTIFIQUES	144
2.1	Niveau d'aide requis pour effectuer la liaison	145
2.2	Gestes d'accompagnement mobilisés	149
2.2.1	L'accompagnement d'intervention indirecte	149
2.2.2	L'accompagnement d'intervention directe	150
3.	CARACTÉRISATION DES EFFETS DES CONCEPTS SCIENTIFIQUES.....	152
3.1	Analyse de la situation 1 (A-S1)	152
3.1.1	Représentations initiales.....	153
3.1.2	Introduction des CS (CS1 à CS6).....	154
3.2	Analyse de la situation 2 (A-S2)	159
3.2.1	Représentations initiales.....	160
3.2.2	Introduction des CS (CS1 à CS9).....	161
3.3	Analyse de la situation 3 (A-S3)	165
3.3.1	Représentations initiales.....	166
3.3.2	Introduction des CS (CS1 à CS7).....	169

3.4	Faits saillants.....	172
3.4.1	Représentations initiales.....	172
3.4.2	Effets des CS sur les représentations initiales.....	175
CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION		183
1.	ÉVALUATION DES RÉSULTATS	183
1.1	Un rapport plus conscient	184
1.2	Un rapport plus volontaire	187
1.3	Un rapport plus systématique.....	189
1.4	Un rapport plus engagé	190
2.	UNE GRILLE D'ANALYSE AJUSTÉE	193
3.	LES LIMITES ET LES ABOUTISSEMENTS DE L'ÉTUDE	196
3.1	Les limites	197
3.1.1	Les orientations techniques	197
3.1.2	La taille de l'échantillon.....	197
3.1.3	L'implication de la chercheuse/formatrice.....	198
3.2	Contributions positives	198
CONCLUSION		183
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		207
ANNEXE A, ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE		237
ANNEXE B, FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX PARTICIPANTES.....		241
ANNEXE C, FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX PARENTS.....		246
ANNEXE D GRILLES AJUSTÉES.....		248

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les savoirs dans l'enseignement.....	48
Tableau 2.	Les étapes du projet.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 3.	Cadre de réflexion	128
Tableau 4.	Types de concepts mobilisés : phase d'explicitation	133
Tableau 5.	Niveau d'aide requis et gestes d'accompagnement mobilisés	134
Tableau 6.	Effet des CS sur le plan interpsychique	Erreur ! Signet non défini.

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	La médiation instrumentale selon Vygotski.....	89
Figure 2.	Évolution de la réflexion (CQ).....	175
Figure 3.	Évolution de la réflexion (avec CS)	179

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ABA	Analyse appliquée du comportement
BASS	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale
CS	Concept scientifique
CQ	Concept quotidien
DI	Déficiência intellectuelle
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
FPS	Fonctions psychiques supérieures
HDAA	Élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RNETSA	Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren
TED	Trouble envahissant du développement
T/P	Théorie et pratique
TSA	Troubles du spectre autistique
ZPD	Zone de développement le plus proche

Ne cherchez pas à éviter à vos enfants les difficultés de la vie.

Apprenez-leur plutôt à les surmonter.

Louis Pasteur

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier tout spécialement mon équipe de direction. Merci à Marc, mon directeur de thèse, qui m'a soutenue pendant 10 ans avec une patience sans borne. Nos longues discussions enrichissantes et la grande ouverture dont il a fait preuve, face à mes idées et à mes changements d'orientation, m'ont permis de maintenir ma motivation jusqu'au bout de ce long parcours. Durant ces 10 années, Marc m'a accordé une confiance et un espace de liberté dont j'avais besoin pour m'émanciper et progresser à mon rythme. Merci également à ma codirectrice Michèle qui m'a procuré bon nombre de conseils expérimentés et d'encouragements chaque fois que j'en avais besoin. Son dévouement et sa bienveillance légendaire, sans compter son humour divertissant, m'ont été indispensables, surtout pour traverser les moments les plus délicats. Tous les deux, chacun et chacune de manières complémentaires, m'ont permis de mener à bien ce projet ambitieux et de repousser mes limites intellectuellement.

Un immense merci à toute ma famille et, en particulier, à mes enfants qui ont fait preuve d'indulgence, de tolérance et de compréhension envers mon besoin incessant d'apprendre et de me réaliser au prix de nombreux sacrifices familiaux. Merci également à Mathieu de m'avoir accueillie, réconfortée et encouragée à toutes les étapes de ce projet, les plus édifiantes comme les plus ardues.

INTRODUCTION

Les dispositifs de formation universitaire au Québec s'inscrivent dans une perspective professionnalisante (Ministère de l'Éducation, 2001) ; ils visent à bien préparer les enseignant.es à faire face aux enjeux actuels rencontrés dans les milieux de la pratique. Or la présence accrue d'élèves dits en difficulté dans les établissements d'enseignement, et notamment des élèves autistes, pose un défi de taille aux enseignant.es qui les côtoient. Dès lors, il en va de la responsabilité des programmes de formation de mieux les préparer aux diverses situations rencontrées auprès de ces élèves.

Or, pour mieux former les enseignant.es à faire face à ces situations particulières, un programme de formation à visée professionnalisante se doit de favoriser une meilleure intégration théorie/pratique (Ministère de l'Éducation, 2001). Pourtant, il appert que cette intégration fait défaut dans les programmes de formation à l'enseignement. Il semble, en effet, que la formation théorique influence peu la pratique ni même la réflexion sur la pratique (Hensler et al., 2008 ; Bonneton, 2008 ; Laursen, 2008 ; Perrenoud, 2002 ; Altet, 1996 ; Gitlin, 1990 ; Zeichner et Tabachnick, 1981).

Plusieurs moyens ont été et sont toujours mis en œuvre par les dispositifs de formation afin de remédier à ce problème. Pensons à l'alternance cours-stages et aux dispositifs d'analyse des pratiques, mais force est de constater que ces moyens ne sont toujours pas suffisants. Pour plusieurs (Perrenoud, 2000 ; Toupin 1995 et Le Boterf, 1994), la relation théorie/pratique dans la formation renvoie à une compétence complexe qui mérite d'être développée en soi. Jusqu'à présent, les

modèles (p. ex., le modèle applicationniste et celui de la science-action) qui ont influencé la formation professionnelle ont démontré des limites quant à leur capacité d'assurer cette intégration.

Dès lors, nous souhaitons explorer une nouvelle perspective qui nous permette d'envisager sous un angle nouveau cette zone frontière entre les deux contextes de formation. Pour ce faire, nous avons arrêté notre choix sur la théorie culturelle historique de Vygotski (1896-1934) qui expose avec clarté les rapports profonds et complémentaires existant entre les différentes formes de savoirs ou de concepts.

Le premier chapitre de notre recherche expose la problématique en trois temps. Nous décrivons d'abord le contexte de professionnalisation de l'enseignement dans lequel le problème de recherche se situe. Nous abordons ensuite le défi que représente la hausse des élèves en difficulté, et plus précisément des élèves autistes, dans les établissements scolaires ainsi que l'importance de bien former les enseignant.es à cet enjeu. Nous présentons enfin le problème plus spécifique de l'articulation théorie/pratique dans la formation, les modèles qui ont démontré leurs limites quant à cette dimension ainsi que celui qui nous semble le plus porteur eu égard aux caractéristiques spécifiques de la profession.

Dans le deuxième chapitre, soit le cadre conceptuel, nous explorons une nouvelle perspective qui, selon nous, est susceptible de jeter un éclairage complémentaire et original sur notre objet de recherche, soit l'accompagnement réflexif favorisant l'articulation T/P. Les balises de la notion d'accompagnement sont d'abord présentées pour ensuite aborder la théorie culturelle historique de Vygotski (1896-1934) qui nous semble permettre une meilleure compréhension des

enjeux de l'articulation théorie/pratique dans la réflexion de futurs enseignant.es en formation. Afin d'étayer notre conception de cette articulation, nous convoquons d'abord différents concepts inhérents à la théorie historique culturelle. Nous justifions ensuite le choix d'une application de cette théorie à une population d'adultes. Nous terminons cette section en définissant notre conception de l'articulation théorie/pratique s'inscrivant dans une perspective vygotkienne. Celle-ci nous conduit à notre question spécifique ainsi qu'à nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie empruntée pour atteindre les objectifs ciblés. Pour ce faire, nous abordons le type de recherche dont il est question, soit une recherche d'approche qualitative de nature exploratoire et interprétative. Celle-ci vise en effet à décrire et comprendre comment se réalise le processus d'articulation théorie/pratique envisagé sous un angle vygotkien. La recherche se réalise à l'université dans un contexte d'activité à visée réflexive de formation initiale à l'enseignement.

Quant au quatrième chapitre, il expose les résultats obtenus par notre étude visant à décrire et comprendre le processus d'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité de formation initiale à l'enseignement à visée réflexive. Conformément à nos trois objectifs spécifiques, nous présentons la nature des concepts utilisés par les stagiaires quant à la situation professionnelle vécue au début de la réflexion accompagnée, soit pendant la phase d'explicitation. Dans un second temps, nous décrivons l'accompagnement requis par les stagiaires pour introduire, dans la réflexion, des CS (ZPD). Enfin, dans un troisième temps, nous caractérisons les effets des concepts scientifiques sur les représentations initiales des stagiaires au sein de la ZPD (sur le plan interpsychique).

Finalement, le dernier chapitre est consacré à la discussion de nos résultats et représente pour nous une occasion de réfléchir à la portée de ces derniers. Pour débiter, nous entamons une discussion autour de l'ensemble de nos résultats en prenant appui sur la perspective historique culturelle de l'articulation théorie/pratique. C'est en discutant des résultats obtenus par notre activité réflexive, conçue et analysée sous l'angle d'une médiation instrumentale, que nous pouvons en tirer des conclusions quant à sa pertinence auprès des étudiants en formation. Dans un deuxième temps, nous décrivons les ajustements apportés à nos grilles d'analyse. Enfin, dans un troisième temps, nous présentons les limites et les aboutissements de notre étude.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au cours des dernières décennies et dans plusieurs pays, le métier d'enseignant.e est impliqué dans un mouvement de changement qu'il est convenu d'appeler « processus de professionnalisation ». Bien que ce phénomène de restructuration scolaire ait débuté dans les pays anglo-saxons (Bourdoncle, 1991 ; Dubar et Tripier, 2000), il a pris, depuis les années 1990, une ampleur mondiale (Tardif et Lessard, 1999). Il semble donc exister une sorte de convergence dans divers pays en ce qui a trait au besoin de réformer le métier et les pratiques de formation qui y sont liées. Le mot professionnalisation vient de la sociologie (fonctionnaliste) américaine et désigne : « le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2007, p. 3). Selon le modèle classique anglo-saxon : « les professions peuvent être définies par trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service » (Wittorski, 2008, p. 16). Le terme « professionnalisation » est polysémique ; cependant, les experts s'accordent pour dire, en général, qu'il s'agit d'un processus portant sur « le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Wittorski, 2005, p. 15-16).

Depuis plus de vingt ans, plusieurs auteurs (Mialaret, 1995 ; Perron, Lessard et Bélanger, 1993 ; Perrenoud, 1993) réfléchissent sur la formation à l'enseignement sous l'angle de la professionnalisation. Ils s'interrogent, entre autres, sur le rôle des savoirs scientifiques dans la formation et sur les modalités à mettre en œuvre pour assurer une bonne articulation entre la

formation scientifique à l'université et la formation en milieu scolaire de façon à bien préparer les futurs enseignant.e.s à répondre aux exigences du contexte réel de la pratique.

1.1 La professionnalisation du métier d'enseignant.e

Les systèmes éducatifs participant au courant de la professionnalisation ont ressenti la nécessité de s'adapter au nouveau contexte scolaire. Il fallait, entre autres, hausser le niveau de connaissances des enseignant.e.s face à la complexité croissante de la profession tout en confiant leur formation aux universités et en liant celle-ci à la recherche dans les champs disciplinaires, notamment ceux de la pédagogie et de la didactique (Akkari et Wentzel, 2012).

Au Québec, les années 90 annoncent une série de changements orientés vers une professionnalisation du métier : la réforme du programme de formation de l'école québécoise, la réforme de la formation initiale à l'enseignement et la décentralisation administrative vers les écoles (Levasseur et Tardif, 2005). De plus, en 2004, le Conseil supérieur de l'éducation publique, à la demande du ministère de l'Éducation, un avis portant sur la professionnalisation de l'enseignement. Le document d'orientation officiel proposé par le ministère de l'Éducation du Québec concernant la formation des maitres s'inscrit résolument, depuis, dans une perspective de professionnalisation. Nous pouvons y lire que le concept de professionnalisation, sur lequel s'appuie la formation à l'enseignement, renvoie à deux types de processus interreliés et complémentaires (MEQ, 2001). Le premier, celui de "professionnalité", présente l'importance du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Cette idée de développement professionnel (Lang, 1999) consiste, notamment pour les professionnels de l'enseignement, à s'impliquer dans un processus d'amélioration continue. C'est

ainsi que la notion de formation continue est mise de l'avant, de même que le référentiel des douze compétences (Lang, 1999). Le deuxième processus, celui du professionnisme, revêt quant à lui un sens social et externe. Il fait référence à un statut social distinct dans la division du travail (Lang, 1999), à une valorisation de la profession. La détermination d'un tel statut professionnel se fonde sur une idéologie de société qui, dans sa mouvance, accorde à un moment donné une place prépondérante à la science dans les activités humaines (Lang, 1999 ; Chapoulie, 1973).

1.2 La professionnalisation de la formation à l'enseignement

Les dispositifs de formation universitaire au Québec s'inscrivent donc dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement. Selon Wentzel (2012), cette tendance a eu pour effet de viser un niveau culturel plus élevé chez les enseignant.e.s en confiant leur formation aux universités. Le passage de la formation des enseignant.e.s à l'université remonte à la commission Parent (1970), mais le mouvement de professionnalisation fait en sorte d'accentuer la nécessité d'associer cette formation aux résultats de recherche dans les champs disciplinaires impliqués (notamment la didactique et la pédagogie). Il en résulte ce que certains appellent un accroissement de l'universitarisation (Etienne et al., 2009), qui est associé à l'élévation du niveau universitaire (quatre années de formation au lieu de trois) et à la valorisation de la formation continue ou du développement professionnel tout au long de la carrière. Par ailleurs, un rôle beaucoup plus important a aussi été accordé à la formation pratique (700 heures de stage sur quatre ans de formation universitaire au Québec). Depuis 1994, les stages se sont donc multipliés ; l'idée d'une professionnalisation accrue au sens de « rendre la formation plus proche des pratiques professionnelles » s'est ainsi concrétisée (Etienne, Altet et al., 2009 p. 2). Cette augmentation

simultanée de l'universitarisation et de la professionnalisation vise, en substance, l'acquisition de savoirs professionnels multiples (savoirs *à* enseigner et savoirs *pour* enseigner) et le développement de 12 compétences professionnelles incluant celle du sens critique et de la réflexivité. Finalement, la mise en relation de la formation, de l'enseignement et de la recherche est devenue un enjeu central dans la formation à visée professionnalisante (Wentzel, 2012). Dans la foulée, le MEQ (2001) a recommandé des ententes de collaboration multilatérales ou des formes d'harmonisation entre les différentes instances de manière à réunir les milieux professionnels, de la formation et de la recherche, autour de visées communes. Quant à la recherche, elle a été orientée davantage sur des sujets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats pouvaient être intégrés dans les programmes de formation (MEQ, 2001).

En fait, pour répondre aux nouvelles tendances sociales ainsi qu'aux nouvelles exigences du métier, les pratiques de formation au Québec tendent à se modifier, c'est-à-dire à hausser le niveau culturel des enseignant.e.s en formation et à augmenter leur expérience de terrain, au profit d'une meilleure articulation de la formation avec les exigences des milieux de travail (Wittorski, 2008). La formation théorique doit donc se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération les besoins de l'enseignant.e en action. Actuellement, cette articulation prend la forme d'une alternance entre des activités de stage et des activités de formation théorique qui sont juxtaposées et non intégrées (Etienne, Altet et al., 2009). L'articulation de ces deux mouvements, de professionnalisation et d'universitarisation, suscite bien des questions quant aux modalités à mettre en œuvre pour parvenir à une meilleure intégration des différents savoirs professionnels.

Par ailleurs, le caractère ambigu, incertain et complexe de l'enseignement est dorénavant bien reconnu (Ministère de l'Éducation, 2001), et le type de problèmes rencontrés au quotidien requiert, de la part du professionnel, plus qu'une simple réponse technique. En effet, une enseignant.e professionnelle est une praticienne réflexive qui sait analyser les situations complexes qu'elle rencontre et ajuster ses pratiques en conséquence. C'est donc en contexte de professionnalisation de la formation à l'enseignement que la pratique réflexive articulée à l'expérience pratique s'est développée et répandue dans les différents programmes (Grossmann, 2009 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Faingold, 2004, 2006 ; Marcel, Olry, Routhier-Bautzer et Sonntag, 2002 ; Bru 2001 ; Altet, 2000). Bien qu'elle constitue une composante de la compétence 11 du référentiel proposé par le Ministère de l'Éducation (2001), la pratique réflexive représente plutôt, pour certains, une « métacompétence » agissant comme levier de développement pour l'ensemble des compétences (Gervais et al., 2008). Dans sa pratique réflexive, le professionnel doit mobiliser toutes ses ressources, tout autant ses connaissances pratiques que théoriques. De fait, dans la foulée d'une volonté de rapprocher la formation professionnelle du contexte réel de la pratique, des travaux ont mis en lumière la pertinence des savoirs pratiques, développés par les praticiens eux-mêmes. Schön (1983, 1987), un praticien chercheur du Massachusetts, a notamment entrepris des recherches sur la relation entre le savoir scientifique et l'action professionnelle d'un praticien. Ce faisant, il a su démontrer que les praticiens s'appuyaient davantage sur leurs expériences antérieures que sur leur formation scientifique pour surmonter les défis professionnels. La formalisation des savoirs de la pratique a ainsi donné lieu à la reconnaissance d'une pluralité du savoir enseignant.e ; un savoir « *puissant à des sources variées de connaissances et de compétences* » (Tardif et Borgès, 2009, p. 113).

Par ailleurs, les exigences liées au contexte scolaire en transformation entraînent les acteurs à développer de nouvelles formes de collaboration au sein de nouvelles structures organisationnelles (OCDE, 2001). Dès lors, l'exercice de la profession enseignant.e comporte, sans équivoque, une dimension sociale incontournable : l'enseignant.e est un acteur social qui, à la fois, agit sur la société et subit les contrecoups des changements sociaux dans l'exercice quotidien de sa profession (OCDE, 2001). Dorénavant, quatre dimensions traduisent la nature et la spécificité de l'acte d'enseigner dans un contexte de professionnalisation (OCDE, 2001) : la dimension réflexive, la dimension interactive (sociale), la dimension complexe (quant aux connaissances à maîtriser) et l'autonomie dans l'exercice de la profession. Par conséquent, le fait de développer, chez les apprentis-enseignant.e.s, une pratique réflexive impliquant une meilleure intégration des différents savoirs, et ce, dans un cadre collaboratif, s'inscrit certainement dans une perspective professionnalisante de la formation. Pour façonner des professionnels compétents et capables d'agir dans les diverses situations rencontrées, les programmes de formation doivent s'inscrire dans une perspective professionnalisante et favoriser une meilleure intégration théorie/pratique (Carbonneau, 1993 ; Huberman, 1993 ; Perrenoud, 1993, Perron, Lessard et Bélanger, 1993 ; Tardif, 1993/2 ; Van der Maren, 1993). Ils doivent également assurer le développement, chez leurs candidats, des douze compétences prescrites par le MELS. Parmi celles-ci, nous retrouvons la compétence sept, qui est plus particulièrement visée par notre recherche et qui consiste à « *adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap* » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 149). Or la mise en œuvre de ces adaptations dans un contexte de diversification croissante de la clientèle scolaire constitue un défi de taille.

2. LE DÉFI QUE REPRÉSENTE LA PRÉSENCE ACCRUE D'ÉLÈVES HDAA DANS LA POPULATION SCOLAIRE

L'hétérogénéité croissante des populations scolaires québécoises ou de nombreux autres pays est reconnue (Lasley, Matczynski et Rowley, 2002 ; Legrand, 1999 ; Puren, 2001). Les différences individuelles impliquées dans cette hétérogénéité peuvent être liées à une multitude de variables (sociologique, culturelle et autres). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus précisément à la diversité des apprenants quant aux difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation (élèves HDAA), et plus spécifiquement, à l'apport des élèves autistes dans cette diversité. En effet, l'augmentation des besoins des élèves autistes alourdit particulièrement la tâche des enseignant.e.s au sein des classes ordinaires. De plus, les classes régulières, comme les classes dites spécialisées, n'échappent pas à la présence de plus en plus forte d'élèves autistes. Pour comprendre ce qui contribue au phénomène de diversification, nous aborderons l'augmentation de la prévalence de certains troubles neurodéveloppementaux. Puis, nous verrons pourquoi il importe de mieux former les enseignant.e.s à intervenir en tenant compte des caractéristiques individuelles de ces élèves.

2.1 L'augmentation de la prévalence de certains troubles neurodéveloppementaux et de l'autisme

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) sont les élèves qui détiennent un diagnostic (déficience langagière, sensorielle, intellectuelle, trouble du spectre autistique, etc.) ou ceux qui présentent des difficultés persistantes (malgré les interventions poursuivies pendant une période de temps significative) sur le plan du comportement ou des

apprentissages (MELS, 2010). On assiste actuellement, dans nos écoles québécoises, à un nombre impressionnant et toujours croissant de ce type d'élèves. Selon des données du ministère de l'Éducation (2010), le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) a augmenté dans notre système scolaire de 36 % en sept ans passant de 135 563 (13,5 %) en 2002-2003 à 162 800 (18,4 %) en 2009-2010. Ces chiffres sont d'autant plus spectaculaires que la population scolaire a diminué durant cette même période. En effet, celle-ci est passée de 1 001 050 élèves en 2002-2003 à 885 575 élèves en 2009-2010, ce qui constitue une baisse de 14 % en sept ans (Ministère de l'Éducation, 2010).

Ce phénomène peut s'expliquer par une augmentation de la prévalence de certains troubles dits neurodéveloppementaux. En effet, le nombre d'élèves atteints d'autisme et de déficiences langagières aurait connu une augmentation fulgurante au cours des dernières années. Bien qu'un meilleur dépistage puisse expliquer en partie cette augmentation remarquable, dans le cas de l'autisme par exemple, il n'est pas certain qu'il en soit le seul responsable. L'élargissement des critères diagnostiques, au fil des changements apportés dans la classification (p. ex., du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM)-III au DSM-V) peut également y contribuer dans une certaine mesure. De plus, des critères plus larges peuvent permettre de conclure à un diagnostic d'enfants dont l'atteinte plus légère aurait pu passer inaperçue quelques années auparavant (Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2012). Néanmoins, une réelle augmentation des cas doit aussi être envisagée (Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2012). Pour le moment, l'étiologie multifactorielle, impliquant à la fois des facteurs génétiques et environnementaux (Landrian, 2010 ; Spence, 2001), est encore peu définie et les connaissances actuelles ne nous permettent pas de comprendre ce qui pourrait causer une hausse réelle. Plusieurs travaux intéressants sont cependant

entrepris à ce sujet, dont ceux rattachés au domaine de la toxicologie, qui commencent à mettre en lumière le rôle que pourraient jouer certains contaminants environnementaux dans le développement de l'autisme (RNETED, 2014). Enfin, bien qu'il n'existe à ce jour aucune certitude quant à la cause de l'augmentation de la prévalence, les chiffres sont pour le moins interpellants.

Selon ceux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui ont été rendus publics en 2010, le nombre d'élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED), aujourd'hui dénommé trouble du spectre autistique (TSA), a augmenté, en cinq ans, de 143 % au secondaire et de 92 % au primaire. La hausse est tout aussi marquée en ce qui concerne les déficiences langagières. Au secondaire, le nombre d'élèves atteints de cette condition a bondi de 235 % en cinq ans. Au primaire, la hausse représente 24 %. La région de la Montérégie est particulièrement touchée par l'augmentation de l'autisme au Québec. Elle affiche la plus forte prévalence au Québec, toutes régions administratives confondues. *Le bulletin d'information sous surveillance de l'état de santé de la population* (Direction de santé publique de la Montérégie) publiait en 2014 la nouvelle selon laquelle l'augmentation de la prévalence du trouble du spectre autistique (TSA) poursuit son cours en Montérégie. En 2011-2012, on dénombrait plus de 2 644 enfants de 4 à 17 ans avec un TSA, soit environ 400 de plus que l'année précédente. Il s'agit d'un enfant sur 72. La prévalence des TSA s'accroît, en moyenne, de 25 % par an depuis 2000-2001. De plus, en 2009-2010, l'augmentation, comparativement à l'année précédente, a été deux fois plus marquée en Montérégie qu'au Québec. Par conséquent, la Montérégie est la région qui affiche la plus forte prévalence. L'augmentation de la prévalence des TSA est observée dans tous les groupes d'âge et atteint un sommet chez les enfants de 9 ans (191 pour 10 000 enfants). Le TSA est le handicap le

plus recensé au Québec en milieu scolaire, devançant la déficience langagière et la déficience intellectuelle (Direction de santé publique de la Montérégie, 2014).

2.2 L'importance de mieux former les enseignant.e.s à la différenciation pédagogique

Étant donné l'augmentation de la prévalence des élèves HDAA dans le système scolaire, et celle de l'autisme en particulier, un réel défi se pose pour les enseignant.e.s quant à la gestion des besoins qui sont liés à ces élèves en classe. En fait, une proportion importante d'enseignant.e.s exprime un faible sentiment de compétence vis-à-vis la prise en charge des élèves en difficulté, et ce, dans différents pays du monde (Paré, 2011 ; Bélanger, 2010 ; Rouse, 2010 ; Horne et Timmons, 2009 ; Ramel et Lonchampt, 2009 ; Koutrouba et al., 2006). À cet égard, plusieurs écrits scientifiques soulignent la nécessité d'induire des changements majeurs en formation initiale des maitres, proposant même parfois une restructuration d'ensemble des dispositifs de formation (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Forlin, 2010 ; Imobersteg, 2010 ; Melnick et Zeichner, 1998 ; Ducette et al., 1996).

Bien que le concept de différenciation pédagogique soit omniprésent dans les discours en enseignement, sa mise en œuvre dans les classes demeure marginale et insuffisante (Lebaume, 2002 ; McGarvey et al., 1997 ; Perrenoud, 1997a). La réflexion sur la différenciation pédagogique, qui consiste essentiellement à adapter l'enseignement à la diversité des élèves pour en assurer la progression (Lebaume et Coquidé, 2002 ; McGarvey et al., 1997 ; Legrand, 1986), est arrivée au Québec dans la foulée de la réforme en éducation pour contrer l'échec scolaire et favoriser la réussite de tous les élèves (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 ; MEQ, 1997, 1999a, 1999b, 2001a, 2003a). Plusieurs publications officielles témoignent de l'importance de la

différenciation pédagogique pour arriver à prendre le virage du succès pour tous les élèves (MELS, 2006a, MEQ, 1999a, 2003a). « *D'emblée, la Commission considère la différenciation comme l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves.* » (Commission des programmes d'études [CPE], 2002, p. 3). La différenciation pédagogique est également devenue un sujet de première importance dans les publications de recherche au cours des dernières décennies (Brimijoin, 2002 ; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000 ; Simpson et Ure, 1994 ; Stradling et Saunders, 1993 ; McGarvey et al., 1997 ; Perrenoud, 1997a).

Cette timidité dans l'application de la pédagogie différenciée peut être attribuable à certaines ambiguïtés inhérentes au concept même (Zakhartchouk, 2001a ; De Vecchi, 2000 ; Gillig, 1999 ; Perrenoud, 1997a) à la complexité de sa mise en œuvre, qui exige beaucoup de travail et d'implication (De Vecchi, 2000 ; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000) ; à des lacunes dans les programmes de formation initiale et de perfectionnement (Morales, 2000 ; Zollers et al., 2000 ; Gillig, 1999 ; Legrand, 1999) ou encore à l'écart qui existe entre la pratique et la recherche sur le concept (Legrand, 1999 ; Gillig, 1999 ; Mc Garvey et al., 1997). En somme, la difficulté à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées peut s'expliquer de diverses façons.

En raison de la forte présence d'autistes dans les classes, la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée auprès de ces élèves mérite à notre avis une attention particulière. Selon le National Research Council (2001), il n'existe pas de méthode ou d'intervention unique qui soient efficaces pour l'ensemble de ces élèves. Une combinaison de diverses approches peut par contre se traduire par des programmes qui obtiennent certains résultats (ABA, TEACCH, etc.). Par ailleurs, des

pratiques éducatives, basées sur des données probantes issues de résultats de recherche, sont de plus en plus identifiées. L'approche individualisée, le support comportemental positif, l'instruction systématique, l'environnement structuré et la collaboration avec la famille en font partie (Crosland et Dunlop, 2012 ; Iovanonne, Dunlap, Huber et Kincaid, 2012). De nombreuses stratégies et divers aménagements possibles, en lien avec les caractéristiques cognitives de l'autisme, sont également suggérés, dans la littérature professionnelle et certaines publications officielles, pour faciliter les apprentissages des élèves autistes. La stratégie du support visuel, par exemple, en est une bien reconnue et fortement conseillée (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Bien que les personnes TSA soient généralement caractérisées par des difficultés de communication et d'interactions sociales ainsi que par des comportements stéréotypés et des intérêts restreints, il est important de mentionner qu'ils forment un groupe assez hétérogène (National Research Council, 2001). Or la diversité des profils individuels et la spécificité des troubles du développement social méritent une prise en compte particulière de la part des enseignant.e.s. À ce titre, une meilleure connaissance des caractéristiques de ces apprenants, de la part des enseignant.e.s, serait fortement souhaitable.

En définitive, les enseignant.e.s éprouvent un malaise persistant par rapport au phénomène de la diversité dans les classes. Alors que la présence accrue d'élèves HDAA, et plus spécifiquement d'élèves autistes, représente un défi de taille pour les professionnels de l'enseignement, plusieurs chercheurs constatent de réelles lacunes quant à la formation prévue à cet égard (Pulzer-Graf et Bachmann Hunziker, 2010 ; Rousseau, 2011). Considérant cet état de fait, il nous apparaît impératif de mieux former les enseignant.e.s à intervenir auprès de ces élèves, tout en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles.

3. LE PROBLÈME DE L'ARTICULATION THÉORIE/PRATIQUE DANS LA FORMATION INITIALE

L'universitarisation de la formation à l'enseignement avait pour but de faire reposer celle-ci sur des bases scientifiques et des savoirs théoriques (Lessard et Bourdoncle, 2002). Ainsi, la recherche a été volontairement intégrée à la formation et les savoirs qui en sont issus sont devenus la pierre angulaire des savoirs professionnels enseignés, même s'ils étaient quasi inexistantes au moment où la formation des maîtres a été confiée aux universités (Gauthier et al., 1997). Bien que ce type de savoirs soit prioritairement visé par la formation, précisons que plusieurs savoirs plus pratiques, non produits par la recherche, continuent de circuler dans nos programmes. Quoi qu'il en soit, la rationalisation de la formation à l'enseignement est devenue avec le temps un élément problématique, car d'importantes tensions, résistances et limites d'un modèle théorique de profession se sont fait ressentir (Wentzel, 2012). En effet, les savoirs enseignés se sont avérés trop théoriques et inappropriés pour préparer efficacement les jeunes enseignant.e.s à débiter leur carrière et à faire face aux multiples situations professionnelles complexes (Maroy, 2006, 2008). L'écart entre théorie et pratique généré par ce modèle scientifique professionnel a donné lieu à divers travaux et réflexions portant sur la question des rapports entretenus entre la recherche et le terrain (St-Arnaud, 1990, 1992 ; Curry et Wergin et collaborateurs, 1993; Paquet, Gilles, Navarre, Gélinaud, du Montcel et Vimont, 1991; Shön, 1983, 1987) ainsi que sur le rôle des savoirs scientifiques dans la formation. Un retour sur l'évolution du modèle scientifique professionnel nous permettra de mieux cerner le problème de la liaison théorie/pratique actuel dans la formation pour ensuite entrevoir une ouverture vers l'amélioration souhaitée.

3.1 L'écart entre la formation théorique et la formation pratique

De nombreuses études, en particulier dans les années 80 et 90, ont montré l'incapacité de la formation théorique en enseignement à fortement influencer la pratique (Gitlin, 1990 ; Zeichner et Tabachnick, 1981) et à former des enseignant.e.s capables de répondre aux besoins de la société (Curry et Wergin, 1993). Il semble, en effet, que les connaissances produites par la recherche sont particulièrement difficiles à mobiliser dans l'action par les étudiants, qui peinent à établir des liens entre les cours théoriques et les stages au cours de leur formation (Boutet, 2000 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; Lanier et Little, 1986 ; Zay, 1986 ; Zeichner, 1981).

Pour aborder le problème de la relation théorie/pratique, Groulx (1994) a proposé un modèle sur la base de trois thèses : l'homologie, l'opposition et l'alliance (Mandeville, 2004). La première thèse propose de concevoir les deux domaines, celui de la théorie et celui de la pratique, comme étant similaires. Cette thèse avance l'idée que la pratique, comme la recherche, se caractérise par une démarche scientifique alors que le praticien est considéré comme un scientifique puisqu'il s'intéresse au développement de connaissances visant la résolution de problèmes concrets. La deuxième thèse, celle de l'opposition, met en relief la distinction importante entre la recherche et l'intervention qui poursuivent des finalités différentes, voire pour certains incompatibles. Finalement, la thèse de l'alliance soutient les avantages d'une collaboration ou d'une complémentarité entre les deux domaines. La recherche-action, qui permet à la science d'influencer directement la pratique (et vice versa) (Dolbec, 1997), illustre bien cette position, qui semble jusqu'à présent la plus porteuse d'une véritable intégration des deux formes de savoirs.

Par contre, les auteurs s'inscrivant dans la thèse de l'opposition sont de loin les plus nombreux selon Mandeville (2004). Généralement, ils se positionnent en faveur de l'un des deux pôles (savoirs scientifiques ou pratiques), selon le rôle qu'ils préconisent, soit celui du chercheur ou du praticien (Mandeville, 2004). À titre d'exemple, pour Bourdieu (1968, cité dans Groulx, 1994), le savoir produit par la pratique constitue un obstacle à la connaissance scientifique. Par ailleurs, Rein et White (1980, cités dans Champagne et Labrèche, 1994) adoptent plutôt une position en faveur de la pratique et estiment, à l'inverse de Bourdieu, que les données produites par la recherche ne sont pas adaptées aux exigences de la pratique. Ainsi, une multitude d'articles (voir Glasser et al., 1983) s'inscrivent dans cette thèse de l'opposition et relèvent différentes distinctions faisant obstacle à une formation intégrée et efficace (Mandeville, 2004).

Les distinctions mentionnées sont multiples (Mandeville, 2004). Elles font tantôt référence à la rigueur de la science (avec ses questions de recherche) par rapport à la pertinence de la pratique (avec ses questions intéressantes) (Lawler, 1985). À d'autres moments, elles comparent la science, en tant que source de vérité, à l'art, en tant que produit de l'intuition (Kimble, 1994 ; Schön, 1994 ; Saint-Arnaud, 1992 ; Artaud, 1981, 1989). Pour d'autres auteurs encore, la théorie relève de concepts abstraits par opposition à la réalité tangible ne pouvant être mesurée (Kimble, 1994 ; Lawler, 1985). Une autre distinction soulevée concerne plutôt les différences culturelles entre praticiens et chercheurs, incluant leurs croyances, attitudes et orientations réciproques (Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Strickland et Halgin, 1987). Barbier (1996), quant à lui, différencie les deux types de savoirs par leur source, leur structure et la manière dont ils se constituent. Finalement, les didacticiens (Astolfi, 1993 ; Develay, 1993) séparent la connaissance subjective (au sens de conceptions préalables aux apprentissages) du savoir objectif (au sens d'un processus

de construction intellectuelle) et suggèrent que le problème de liaison est lié à une transmission d'un savoir théorique, sans prise en compte des connaissances préalablement élaborées par l'apprenant.

Certaines causes du problème de l'écart entre la formation théorique et la formation pratique ont été également identifiées. Ainsi, Curry et Wergin (1993) en présentent trois (Mandeville, 2004) : 1) la valorisation des connaissances scientifiques au détriment des habiletés pratiques ; 2) la prédominance de la recherche et de la production d'articles au détriment de l'enseignement ; 3) la mise en valeur d'une forme d'évaluation (choix multiples) qui valorise les connaissances au détriment du développement d'habiletés qui permettent la résolution de problèmes (Torrance, 1993). Il semble en effet que le caractère prédominant des connaissances scientifiques, telles que produites par la recherche positiviste, soit perçu comme étant à l'origine du problème d'écart dans les formations professionnelles). Ce savoir issu du modèle positiviste se définit comme un ensemble de connaissances « *ayant une valeur universelle ; étant construit sur les fondements et les procédés de la méthode expérimentale et donnant lieu à des modèles théoriques fondés sur une épistémologie définie par des relations objectives vérifiables.* » (Mandeville, 2004, p. 128) Ainsi, plusieurs critiques mettent à mal la formation universitaire en lui reprochant, à la fois, de ne pas s'approcher suffisamment de la pratique et de trop s'ancrer dans un modèle positiviste de la science (Kimble, 1994 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Knapper, 1986). En outre, les chercheurs s'intéressant aux rapports entre l'activité scientifique et l'activité professionnelle constatent cet écart qui se creuse entre ces deux domaines (Saint-Arnaud, 1992 ; McGovern et al., 1991 ; Coons, 1990).

En rupture avec l'universitarisation de la formation, considérée par plusieurs comme étant "trop académique" et inefficace, s'est développé un nouveau paradigme de formation professionnalisante qui vise à préparer le professionnel à la pratique. Au Québec, la réforme des programmes des années 1990 a entraîné, en ce sens, plusieurs changements. Le développement de compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession est devenu l'enjeu premier de la formation initiale. Le référentiel des douze compétences à développer se présente dès lors comme un levier de la professionnalisation et un outil permettant de donner une base commune aux différents acteurs afin d'harmoniser leurs attentes (Lessard, 2009). Une importance croissante a aussi été accordée à la formation pratique. Les stages ont été augmentés et s'inscrivent dorénavant dans un mode d'alternance (cours-stage) afin de favoriser l'articulation des deux contextes de formation. Le ministère de l'Éducation du Québec (2001) a d'ailleurs émis, à cette occasion, des recommandations pour orienter les stages et les encadrer en insistant sur l'importance d'une formation pratique davantage intégrée à l'ensemble du programme (Correa et Gervais, 2008).

Si les compétences à développer constituent le cœur d'une formation professionnalisante, il convient de questionner le sens même de ce terme. En fait, le mot *compétence* réfère, il va de soi, aux « savoir-faire attendus », mais il renferme plus que l'idée d'une simple action prescrite ou que l'exécution de règles (Le Boterf, 2002). Il implique en effet de savoir choisir, organiser et mobiliser des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.) dans le but de gérer les situations complexes de la pratique professionnelle (Le Boterf, 2002). Or, s'il est manifeste que les compétences se démontrent en contexte de stage par les stagiaires, il est moins évident d'identifier la nature même des ressources

qui participent à la construction de ces compétences. Autrement dit, quelle sont la place et la nature des savoirs pris en compte par les stagiaires dans le processus de construction de leurs compétences? Est-ce que les savoirs de nature scientifique sont mobilisés en contexte ou utilisés pour expliquer leurs actions et les justifier? Même si la professionnalisation de la formation a pour conséquence une centration sur les pratiques enseignant.e.s, il demeure important de s'interroger sur leur articulation avec les cours universitaires. La question de la place du savoir scientifique dans une formation professionnelle suscite toujours beaucoup d'intérêt. Selon Altet (2009),

les tenants de la professionnalisation insistent sur l'intérêt d'ancrer l'action professionnelle sur des savoirs de haut niveau issus des sciences humaines et sociales, légitimés par la communauté scientifique pour enseigner ; c'est seulement par ces savoirs formalisés qu'on s'éloigne des savoirs intuitifs et des routines ou règles d'action des métiers techniques pour développer une profession où l'acteur responsable et libre de ses choix les argumente par des apports universitaires reconnus légitimes. (p. 215)

En fait, Desjardins et Hensler (2009) affirment qu'il n'y a pas de consensus véritable à propos des savoirs les plus pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage de l'enseignement, c'est-à-dire s'il vaut mieux prioriser les savoirs d'expérience et/ou les savoirs issus de la recherche, une formation transversale et/ou plutôt didactique (Paquay, Parmentier et Van Nieuwenhoven (2009). Par ailleurs, pour certains auteurs (voir entre autres Desjardins et Hensler, 2009), la solution réside dans le fait de trouver un lieu à mi-chemin où se rencontrent les savoirs issus de la recherche scientifique et ceux issus de l'action. Selon ces auteurs, les savoirs scientifiques doivent

en effet guider l'action et aider les praticiens à interpréter les situations complexes rencontrées au quotidien. Les pratiques doivent être liées à la recherche, pensent-ils, tant sur le plan de la démarche rigoureuse que des résultats à proprement parler. Or, bien que la qualité d'une formation se mesure dans l'action,

cette dernière devient la référence non pas pour tourner le dos à la théorie, mais au contraire pour que la théorie aille au bout de sa vocation en formation professionnelle : devenir un instrument de travail, non pas pour prescrire la pratique mais comme grille d'analyse avant, pendant et après l'action. (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008, p. 13)

En définitive, le concept de compétence, qui est à la base des formations à visée professionnalisante, s'inscrit dans une optique de conciliation du savoir et de l'agir, mais « l'articulation entre ces deux pôles reste relativement peu étayée, que ce soit sur le plan conceptuel ou sur le plan des pratiques de formation. » (Desjardins et Hensler, 2009). Selon Lessard et Bourdoncle (2002), la spécificité d'une formation professionnelle universitaire pourrait tenir

à la rencontre de deux aventures humaines fondamentales, celles de l'action et de la réflexion, ou autrement dit, elle tient essentiellement à une transaction entre l'université, en tant qu'institution de haut savoir, et des groupes professionnels, en tant qu'instance responsable d'activités sociales considérées comme importantes, ces activités utilisant des savoirs. (p. 146)

À cet effet, la synthèse des *États généraux de la formation des enseignant.e.s*, organisés en 2009, annonce que l'implication de la recherche dans la formation ne doit être envisagée que si elle est fortement liée à la pratique professionnelle. En d'autres termes, la formation à l'enseignement doit articuler savoirs théoriques, savoirs académiques des disciplines et savoirs pratiques (Feyfant, 2010), car les savoirs théoriques trouvent leur sens et leur pertinence lorsqu'ils sont liés à la pratique et font l'objet d'une adaptation aux circonstances particulières de chaque situation (Feyfant, 2010).

Pourtant, des travaux plus récents, portant sur la place des savoirs scientifiques et sur leur articulation avec la pratique, montrent que la difficulté d'articuler ces deux pôles de leur formation est toujours présente pour les étudiants. En effet, des résultats d'enquêtes réalisées auprès de futurs enseignant.e.s de l'université de Sherbrooke (Hensler et al., 2008) ou de plusieurs universités danoises (Laursen, 2007) montrent que les étudiants seraient plus préoccupés par l'acquisition de compétences relationnelles, personnelles ou par leur aptitude à enseigner une discipline que par l'appropriation de savoirs pour enseigner.

Ainsi, une enquête réalisée à l'Université de Sherbrooke (Hensler et al., 2008) et portant sur les représentations des étudiants de première année de formation à l'enseignement, montre que seulement 1/3 des répondantes considèrent que la réflexion en contexte de formation doit servir à comprendre et à intégrer des contenus théoriques à mobiliser dans l'action. Dans le cadre d'une autre étude portant sur les conceptions des étudiants stagiaires à propos de la théorie et de la pratique dans leur formation, Laursen, (2007) a constaté que ceux-ci perçoivent plutôt négativement la théorie. Des entrevues qualitatives de groupe, avec 34 étudiants, montrent que ces

futurs enseignant.e.s en formation considèrent la théorie en tant que produit provenant d'autres personnes, qui s'avère peu pertinent ou utile pour leur propre pratique d'enseignement. Les étudiantes expriment ne pas vouloir réfléchir à l'enseignement mais plutôt apprendre à enseigner. Elles réclament également la liberté de développer leur propre façon d'enseigner sans prescriptions ni règles à suivre. En lien avec la notion de compétence, ces étudiantes évoquent les compétences relationnelles, personnelles ou relatives à la capacité d'enseigner une discipline, mais font peu référence aux savoirs théoriques. Il en ressort une non-reconnaissance des liens entre développement personnel, développement professionnel et apports pédagogiques et didactiques (Laursen, 2007). La théorie est souvent perçue comme un produit extérieur auquel les étudiantes peuvent se référer à l'occasion en tant que « recette » à suivre, mais non comme un instrument leur permettant de réfléchir sur leur pratique. Ainsi, nous constatons encore deux fonctionnements quasi parallèles, qui peinent à être arrimés, celui de la pratique en stage et celui de la théorie dispensée en cours.

Une autre enquête, cette fois réalisée par Rayou et Ria (2009), révèle une tendance de la part des étudiants à reprocher aux "formateurs à plein temps" ou à "ceux du haut", représentant les formateurs assumant les cours théoriques, d'être trop éloignés du terrain et, par conséquent, de ne pas référer suffisamment aux conditions réelles du métier (Rayou, 2008). Il ressort de leurs conclusions que, lorsqu'ils sont proposés de manière décontextualisée par des formateurs perçus comme étant éloignés des préoccupations liées au terrain, les savoirs théoriques risquent de rester en marge de la pratique et d'être perçus comme non pertinents du point de vue de la formation. À ce propos, certains auteurs (Durand 2008, Serres et al., 2004) parlent de stratégies d'autoprotection

en rapport avec une problématique identitaire qui serait activée par la proposition de savoirs théoriques décontextualisés et éloignés des préoccupations du terrain.

Le problème de l'articulation théorie/pratique peut être lié à plusieurs facteurs. Tout d'abord, les rapprochements que les étudiants doivent faire entre les situations vécues concrètement et les propositions théoriques ne vont guère de soi, car celles-ci sont de natures distinctes, comme l'évoquent les tenants de la thèse de l'opposition. Or il n'est pas toujours aisé de faire correspondre, par exemple, des opérations spécifiques, effectuées dans un contexte donné, à une proposition théorique décontextualisée et abstraite. Confrontés à une réalité globale et complexe, par définition, les stagiaires peinent à s'inspirer des savoirs théoriques pour guider leur action. Il est rare en effet que la situation qu'ils souhaitent maîtriser relève d'un seul registre théorique ou d'une seule discipline, tel que vu en formation universitaire (Maulini et Perrrenoud, 2009). Dans l'urgence de l'action, les praticiens vont rarement prendre le temps de retrouver les diverses ressources théoriques pertinentes qui sont dispersées dans leurs champs conceptuels respectifs (Maulini et Perrrenoud, 2009). Les savoirs théoriques doivent bien sûr être disponibles pour l'étudiante, donc faire partie de ses ressources cognitives, mais ils doivent aussi être entrevus comme compatibles (Mayen, 2008) ainsi que pertinents pour l'action et facilement opérationnalisables.

La question de la place des savoirs théoriques, dans la formation à l'enseignement, suscite toujours un vif débat. Pour qui et par qui la recherche doit-elle être réalisée ? De quelle manière et pour produire quels types de savoirs ? Leur rapport en est-il un de complémentarité ou de conflit ? La recherche en éducation, et plus largement en sciences sociales, a certes évolué depuis

les dernières décennies. L'essor des méthodes qualitatives, de la recherche appliquée, de la recherche-développement, de la recherche-action et de la recherche collaborative a certainement contribué à produire des savoirs plus instrumentaux, qui se rapprochent en quelque sorte de la réalité de la pratique. Cependant, force est de constater la difficulté persistante des étudiants à lier ce type de savoir aux situations quotidiennement vécues en stage, qu'il s'agisse du savoir provenant de résultats liés aux recherches fondamentales ou aux recherches appliquées. La littérature nous informe d'un malaise particulier quant à l'exercice de cette mise en relation des deux univers de la formation par les étudiants.

Selon Altet (2009), il semble que ce passage se produise en effet difficilement sans l'interface du formateur. Pour que les étudiants puissent parvenir à lier les savoirs théoriques à l'action, et ainsi leur attribuer un sens, le rôle du formateur n'est certes pas à négliger. Au contraire, celui-ci apparaît déterminant pour que se créent des ponts entre la pratique et la théorie dans la pensée des étudiants. Il s'agit en quelque sorte d'un rôle de médiateur mandaté pour occuper une zone frontière entre les deux volets de la formation. Cette zone frontière, dans la formation à l'enseignement, demeure un espace peu connu et sous-estimé à notre avis (Boutet et al., 2009 ; Boutet, 2013).

3.2 Comment aborder le problème de liaison théorie/pratique ?

Différentes perspectives peuvent éclairer ce problème de liaison théorie/pratique et faciliter ultimement cette mise en relation des savoirs théoriques avec les situations de la pratique dans la pensée des étudiants. Pour tenter de sortir du dualisme contre-productif qui s'est forgé avec le temps dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement, plusieurs angles peuvent être

envisagés. La prochaine section a pour but de faire un survol des perspectives existantes afin d'analyser leur pertinence, au regard de la profession enseignant.e, et d'arrêter notre choix sur celle qui nous semble la plus prometteuse.

3.2.1 *Le modèle applicationniste et le principe de l'alternance*

Avec le courant de l'universitarisation, et plus précisément de la professionnalisation, la formation à l'enseignement a été confiée aux universités dans le but, entre autres, de rehausser le niveau culturel des enseignant.e.s. « *Les enjeux d'élévation, d'académisation et de scientification de la formation ont donc trouvé une réponse dans l'universitarisation, pour de nombreux pays.* » (Wentzel, 2012, p. 3) Le corps enseignant est ainsi passé d'une logique professionnelle, à l'École Normale, à une logique de la connaissance scientifique, à l'université (Perrenoud, 2001). Son statut aurait également connu un changement, selon Bourdoncle (2009), et serait devenu celui d'enseignant.e-chercheur.e. L'importance accordée à la base scientifique dans la formation a eu pour effet de placer la théorie au-dessus de la pratique et la pratique sous la dépendance de la théorie (Cordary, 2002). Dès lors, un ordre « canonique » s'est installé au sein de la formation, valorisant ce qui est intellectuel par opposition à ce qui est bien ancré dans la pratique, donc plus « manuel » (Cordary, 2002). Il s'agit du modèle de formation applicationniste qui est déductif commençant par la loi, le système ou la théorie, et les appliquant à la pratique selon une logique descendante (Cordary, 2002). Ce « *modèle académique classique consiste à former un enseignant.e "instruit" par la théorie en dispensant les savoirs de références, contenus disciplinaires et pédagogiques, puis en les faisant appliquer dans la pratique.* » (Altet, 2010, p. 119) Vue sous cet angle, la théorie revêt un caractère prescriptif et « [...] est censée guider

l'action " spontanément ", par la seule évidence de la raison. » (Perrenoud, 2001, p. 3) Elle est donc supposée être appliquée aux situations pratiques par les étudiants qui sont laissés à eux-mêmes, dépourvus de toute forme d'accompagnement pour ce faire.

Or ce modèle de formation, communément appelé le modèle scientifique-professionnel, qui se trouve à être le modèle nord-américain dominant depuis 1949 (Mandeville, 2004). Il fait l'objet de vives critiques, depuis quelques décennies, puisqu'il n'est pas parvenu à bien préparer les professionnels à la réalité du travail. Pour Schön (1994), si l'université n'est pas apte à former des professionnels, c'est que la formation qu'elle propose a hérité et continue de prôner les principes de la science positiviste. Il faut dire que le positivisme a subi une critique générale qui a marqué le monde nord-américain et anglo-saxon dans les années 1960-1970 (Tardif, 2012). Une telle conception de la formation, en tant qu'application de modèles théoriques, provoque en effet pour plusieurs ce « *dualisme théorie/pratique, où théorie et pratique sont mises en opposition comme des sphères distinctes* » (Leder, 2011, p. 16). En somme, si le modèle positiviste incarné par la recherche expérimentale est devenu le cadre de référence ayant pour but de donner une nouvelle image aux sciences humaines et sociales (Cahan et White, 1992), il a provoqué une vague de scepticisme quant à sa capacité à bien préparer les professionnels à la réalité du métier, notamment en créant un écart entre la formation pratique et théorique, comme nous l'avons soulevé précédemment.

Bien que ce modèle, repose sur des principes nobles, qui semblent faire l'unanimité, il a cependant échoué dans son opérationnalisation. La volonté d'unir la science et la pratique s'est traduite par un système inadéquat pour la formation professionnelle (Fox et Barclay, 1989). L'idéal

de ce modèle consiste en fait à encourager le praticien à faire de la recherche dans le but d'améliorer sa pratique et de faire progresser la science (Mandeville, 2004). En développant sa culture scientifique, le praticien serait plus à même de s'intéresser aux résultats de la recherche et de s'en inspirer, donc de les appliquer dans sa pratique, puis d'évaluer ensuite ses propres interventions, contribuant à son tour au savoir scientifique (Barlow et al., 1984).

Plusieurs auteurs ont déjà soulevé les difficultés créées par le modèle scientifique-professionnel dans la formation des praticiens, notamment celle de l'insuffisance de temps alloué à la formation pratique et la faible concordance entre les travaux de recherche et le travail réel (Poirier, 1991). De plus, il semble que les praticiens intéressés à la recherche aient été plutôt rares (Stricker, 1992) et les départements universitaires incapables d'offrir à la fois un haut niveau de formation pratique et de recherche dans un même programme (Stricker, 1992). Selon certains, la priorité des universités est alors accordée à la recherche (Barlow et al., 1984 ; Pinard, 1980 ; St-Arnaud, 1992) au détriment de la pratique. Ainsi, de plus en plus de gens se sont mis à opter pour des écoles professionnelles en raison de l'insatisfaction croissante liée au modèle scientifique-professionnel (Ellis, 1992). D'autres croient toujours au potentiel de ce modèle et cherchent à l'améliorer et en y incluant, par exemple, des recherches qualitatives (Stricker, 1992). De fait, avec le temps et les critiques répétées du modèle scientifique-professionnel, l'intégration de la recherche à la formation a connu une certaine évolution. Plusieurs avenues ont été explorées pour opérationnaliser cette intention dans les programmes de formation (Wentzel, 2012). Dans un effort de mise en relation entre formation - recherche et enseignement, les acteurs de la formation à l'enseignement ont contribué à rapprocher le savoir scientifique de la pratique, notamment par des recherches contextualisées (Altet, 2009) et des méthodes qualitatives.

Par ailleurs, la formation pratique s'est également développée dans les dispositifs de formation universitaire afin de contrer les limites d'un enseignement soi-disant trop théorique et inapproprié. Cependant, bien que la quantité de stages se soit accrue, les cours enseignés hors contexte dominant encore dans la majorité des programmes, ce qui pose toujours le problème de la liaison cours-stages. Si le transfert d'un savoir appris à l'université vers un contexte professionnel est souhaitable mais qu'il n'a pas lieu, comment le mettre en œuvre à l'intérieur d'un tel modèle de formation? La pédagogie par problèmes, les études de cas, les projets ou autres types d'activités d'intégration représentent divers moyens qui peuvent être envisagés pour l'application pratique de savoirs théoriques (Pentecouteau, 2012). Mais nous sommes toujours dans la salle de classe et l'application des contenus théoriques demeure décontextualisée.

Dans un souci de favoriser le transfert des connaissances théoriques aux situations pratiques, le principe d'alternance a pris une place de plus en plus importante dans les formations professionnelles (Pentecouteau, 2012). Le stage se présente dès lors comme une modalité de formation, en alternance avec la formation théorique. La formation par alternance se veut donc un dispositif associant théorie et pratique au secours de la formation professionnelle universitaire vivement critiquée (Perrenoud, 2001). L'alternance peut cependant rester un dispositif vide de sens (Perrenoud, 2001) si l'articulation des deux pôles de la formation n'a pas lieu et que les différents savoirs sont acquis de manière successive et dans des lieux distincts déconnectés. Dans ce cas, les savoirs demeurent juxtaposés sans être reliés entre eux, le stage apparaissant alors comme une discipline autonome qui génère, elle aussi, un savoir qui n'a guère plus de lien avec la formation théorique (Perrenoud, 2001). De son côté, Malglaive (1990) parle de fausse alternance, particulièrement lorsque celle-ci n'est pas accompagnée. En fait, ce qui est reproché à l'alternance

juxtapositive, en tant que forme d'alternance, c'est l'absence de collaboration entre l'institution de formation et le lieu de stage (Pentecouteau, 2012). Or, selon Serres (2008), le modèle de formation dominant aujourd'hui est justement un modèle successif ou d'alternance juxtapositive. C'est pourquoi il suscite des tensions et provoque l'insatisfaction des personnes formées. Encore une fois, les stagiaires jugent leur formation trop théorique et éloignée de leurs préoccupations professionnelles immédiates.

La forme d'alternance qui est plutôt souhaitée, en contexte de formation professionnelle, est celle de l'alternance-articulation, nommée aussi réelle ou intégrative par Malglaive (1990). Selon Tardif (2006), cette forme est une alternance

dans laquelle les deux lieux concourent à l'acquisition de compétences. Il y a un projet pédagogique partagé. Les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques s'effectuent aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation. (p. 1)

Des liens significatifs entre les deux contextes de formation sont assurés par les différents acteurs impliqués dans une étroite collaboration. Ce décroisement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pourrait permettre d'accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant construit à partir de son expérimentation (Pentecouteau, 2012). Par ailleurs, une telle conception de l'intégration peut demeurer essentiellement externe à l'étudiante dans la mesure où elle relève davantage de la structure du programme que de sa démarche d'apprentissage, à moins que celle-ci ne soit davantage accompagnée (Legendre, 1998). En ce qui nous concerne, nous préférons nous rapprocher de la démarche d'apprentissage de l'étudiante en formation et, par

conséquent, nous nous intéressons davantage à l’articulation théorie/pratique telle que vécue de l’intérieur, c’est-à-dire par sa pensée propre.

En somme, la rationalisation ou l'universitarisation de la formation à l'enseignement, qui a pour but d'appuyer la profession sur des critères de rationalité, a certes contribué à hausser le niveau culturel des enseignant.e.s. Cependant, ce courant, où le savoir scientifique peine à être transféré dans l'action, a également participé au clivage qui s'est forgé dans la formation entre la théorie et la pratique. Le modèle applicationniste et sa vision de la formation restreignent donc la professionnalisation tout en préconisant le transfert des connaissances théoriques aux situations de la pratique dans un mode d'alternance qui fonctionne peu. Une tension constante s'exerce entre l'ambition de transmettre des savoirs de haut niveau et la visée d'une formation pour l'action ; entre l'universitarisation et la professionnalisation. De fait, les « deux pôles de préoccupation semblent obéir à des logiques contraires. » (Desjardins et Hensler, 2009, p. 145) Alors, comment s'assurer d'une meilleure articulation entre les deux contextes de formation afin d'éviter de reconduire les dichotomies antérieures et actuelles?

3.2.2 *Le modèle de la science-action*

Afin que les savoirs théoriques soient mis en relation avec la pratique, il ne suffit pas de demander aux étudiants de les appliquer dans leur stage en leur proposant, comme seule forme de soutien, le principe d'alternance où les cours et les stages se succèdent sans lien entre eux. Un simple aller-retour entre des lieux et des moments autonomes de formation (Perrenoud, 2001) ne permet pas de sortir de cette opposition pour aller vers une véritable intégration (Altet, 2010). La professionnalisation de l'enseignement et la construction de compétences chez les apprentis ne sont

pas réductibles à l'addition des savoirs théoriques et pratiques en formation. L'enjeu central de la formation se situe dans la mise en relation des savoirs théoriques avec des situations pratiques vécues en stage. Cette dernière question, fondamentale pour l'efficacité de la formation des enseignant.e.s, est rarement discutée en profondeur dans la littérature professionnelle (Korthagen et Kessels, 1999).

Pour favoriser cette mise en relation, certains prôneront, comme nous l'avons vu, l'alternance intégrative. Cette approche crée un dualisme qui place devant un choix à savoir si la formation doit commencer par la théorie ou par la pratique. Nous assistons ainsi à une hiérarchisation des modes de savoir, qui conduit souvent à une valorisation de l'un au détriment de l'autre. Si l'alternance intégrative est porteuse d'une certaine articulation, elle n'est certes pas suffisante. L'articulation doit également venir de l'intérieur, c'est-à-dire qu'elle doit être propre au sujet apprenant (Legendre, 1998) et se réaliser dans sa tête (Boutet, 2000). D'ailleurs, l'engouement relativement récent pour le concept de praticien réflexif reflète bien cette idée d'une articulation interne. En effet, la refonte des programmes de formation a mis de l'avant l'importance de développer, chez les futurs enseignant.e.s, une réflexion sur leurs pratiques permettant l'intégration de connaissances et la construction de compétences (Hensler et al., 2008). La pratique réflexive est en soi le produit d'un nouveau courant épistémologique, celui de l'agir professionnel, qui a vu le jour dans la foulée de l'insatisfaction grandissante à l'égard d'une formation soi-disant "trop théorique".

En effet, pour tenter de combler l'écart existant entre la théorie et la pratique, Argyris et Schön (1974) inspirés des travaux de Dewey (1910, 1916, 1929, 1938), ont introduit la science-

action basée sur une forme de science de l'intervention, qu'ils considèrent produire du savoir à partir de l'expérience même des professionnels. Ainsi, l'épistémologie du savoir se voit remplacée par l'épistémologie de l'agir professionnel. Pour Argyris, la science-action a pour objectif de produire un savoir qui soit utile, valide et descriptif de la réalité humaine. La science-action doit également devenir une source d'informations sur la manière de changer cette réalité (Saint-Arnaud, 1992 ; Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985). Pour Schön (1983), celle-ci permet de faire face à des situations professionnelles qui, en raison de leur unicité, de leur degré élevé d'incertitude et de leur instabilité, ne permettent pas l'application des théories et des techniques dans la perspective de la science appliquée. Schön et Argyris (1974) ont su montrer qu'un praticien en savait beaucoup plus, en général, que ce qu'il ne laisse paraître, car il existe un savoir caché dans l'agir professionnel. Ils ont découvert qu'un praticien en action surmonte les défis quotidiens en improvisant à partir de ses expériences antérieures (action professionnelle ou savoir-faire) beaucoup plus qu'en se basant sur sa formation scientifique. Ils ont aussi observé que le praticien semblait éprouver des difficultés à justifier le choix de ses interventions et à expliquer les raisons de ses réussites et de ses échecs. Dès lors, une rupture semble se révéler entre la pratique professionnelle et les savoirs scientifiques rattachés à cette profession. Schön et Argyris (1974, 1996, 2002 ; Schön, 1983, 1987) se sont donc attardés à la relation entre le savoir scientifique et l'action professionnelle d'un praticien. Pour Schön (1983), la science-action permet de considérer des situations qui, en raison de leur unicité, de leur degré élevé d'incertitude et de leur instabilité, ne permettent pas l'application univoque des théories et des techniques produites par la science appliquée. Selon eux, le caractère complexe et changeant des situations professionnelles peut expliquer la difficulté à mettre en relation les propositions théoriques produites par la recherche,

d'une part, et la pratique, d'autre part. La science appliquée est perçue comme insuffisante et ne peut répondre complètement aux situations singulières que rencontrent les praticiens. Essentiellement, Schön (1983, 1987) soutient que l'activité professionnelle est en grande partie improvisée et construite au fur et à mesure par le praticien selon chaque situation pratique singulière rencontrée. Dès lors, la reconnaissance de la valeur d'un savoir pratique et du rôle qu'il occupe dans la recherche de solutions efficaces devient un enjeu central dans l'exercice de la pratique réflexive. Cette nouvelle forme de savoir professionnel permet de nouvelles compréhensions des situations rencontrées. Elle est aussi appelée à être explicitée, formalisée et développée pour mieux éclairer d'autres situations semblables et devenir éventuellement généralisables.

Pour Schön (1983, 1987), la pratique réflexive devient un moyen permettant aux praticiens de résoudre les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur profession, à partir de situations réelles vécues. La réflexion sur l'action permet selon lui de dégager les savoirs mobilisés en action et de les intégrer dans la prise en compte du problème rencontré afin de mieux s'y adapter. D'ailleurs, un aspect important de la démarche réflexive est de pouvoir reproduire une intervention efficace déjà réalisée dans une situation semblable (Schön, 1996). Il s'agit du transfert réflexif que Schön considère comme un type particulier de généralisation (Presseau et al., 2004). Le transfert réflexif *« n'est pas le renforcement ou l'information d'une loi générale donnée, mais plutôt le développement d'un ensemble de principes semblables, chacun adapté à une situation particulière dans lequel il est testé »* (Schön, 1996b, p. 219).

Schön insiste sur la distinction entre deux types de réflexion : la « réflexion - dans - l'action » qui est un processus d'autorégulation en cours d'intervention et qui permet de s'autoréguler rapidement dans l'action et la « réflexion - sur - l'action » qui se fait dans un retour réflexif sur une action passée. « *La "réflexion-dans-l'action" est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un ou des acteurs de la situation professionnelle et la "réflexion-sur-l'action" se fait dans un retour analytique sur une interaction passée* » (Saint-Arnaud, 2001, p. 19). L'apprentissage de cette compétence réflexive (Le Boterf, 2012) consiste en une réflexion *a posteriori* sur les mécanismes plus ou moins conscients dictant une intervention ou sur la théorie d'action du praticien. Celle-ci peut se définir comme « *un ensemble de convictions qui guident l'action, la modélisent, ou l'organisent en procédures, à la manière d'un programme informatique* » (Argyris et Schön, 2002, p. 35). Les auteurs reconnaissent une valeur égale au savoir pratique et au savoir théorique, c'est pourquoi le terme théorie d'action fusionne ce qui relève du savoir théorique et ce qui relève du savoir d'action. Selon Boutet (2004, s.p.) « *Schön a déjà utilisé l'image des hauts sommets de la théorie par opposition aux marécages de la pratique pour illustrer le rapport entre théorie et pratique* ». L'intervention professionnelle, pense-t-il, équivaut à un choix de *descendre* dans la réalité. Mais, si elle se déroule en contexte pratique, elle doit aussi *remonter* pour se donner des repères plus durables et fiables (Boutet, 2004).

Avec Argyris et Schön, on assiste au virage réflexif en enseignement (Heynemann et Gagnon, 1994). La différence fondamentale entre le modèle applicationniste et le paradigme du praticien réflexif réside dans leurs différentes conceptions du rapport entre la théorie et la pratique professionnelle. Dans le premier modèle, il s'agit de partir des savoirs théoriques pour les appliquer dans la pratique, tandis que dans le second, un praticien réflexif prend d'abord *sa propre action*

comme objet de sa réflexion. Celui-ci converse avec une situation professionnelle vécue (Schön, 1994). L'action professionnelle en est le déclencheur et suscite, notamment à partir d'un problème rencontré, une activité mentale de haut niveau, qui mobilise de multiples ressources pour trouver une solution originale et adaptée.

Les visées de la pratique réflexive sont de deux ordres : le perfectionnement professionnel et la contribution scientifique. La « *capacité à réfléchir sur l'action de manière à s'engager dans un processus d'apprentissage continu* » (Boutet, 2004), représente dès lors le moteur du développement professionnel. C'est à partir de la réflexion née de l'action que le professionnel se développe par la structuration d'un « agir intelligent » (Schön, 1994). Le développement professionnel peut donner lieu à la formalisation de ses savoirs d'expérience et produire ainsi des savoirs scientifiques. Le paradigme réflexif a donc « *contribué à mettre le projecteur sur les savoirs que les praticiens tirent de leur pratique* » (Beckers, 2007, p. 122). Nous pouvons donc constater ici une continuité entre les savoirs d'action et les savoirs scientifiques. Même si l'action est le déclencheur d'une pratique réflexive, elle n'exclut pas pour autant les savoirs théoriques. Les ressources utilisées dans la réflexion peuvent être multiples et inclure des références aux savoirs théoriques. Dans cette optique, l'« *apprentissage a lieu à la suite de l'utilisation d'informations accompagnée d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés* » (Bourassa et al., 1999, p. 16). Le praticien est ainsi considéré comme acteur principal dans la construction et la formalisation des savoirs dits professionnels ainsi que dans la prise en charge de son développement (Wentzel, 2012).

L'image du praticien réflexif semble devenue, d'une certaine manière, le fer de lance d'une redéfinition de l'intégration théorie/pratique visant le dépassement d'une juxtaposition entre les stages et un curriculum de formation théorique (Wentzel, 2012). En fait, nous assistons plus à une opposition entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques mais bien à une continuité où, par la réflexion, le praticien-chercheur passe des uns aux autres dans un mouvement de va-et-vient : de la pratique à la théorie et de la théorie à la pratique. La refonte des programmes de formation visait justement à promouvoir une réflexion sur les pratiques, qui permette, d'une part, l'intégration de connaissances théoriques et, d'autre part, la construction des 12 compétences définies dans le référentiel (Hensler et al., 2008).

3.2.3 *Les caractéristiques spécifiques de la profession enseignant.e*

Une meilleure intégration théorie/pratique dans la formation à l'enseignement ne peut être envisagée sans la prise en compte des caractéristiques spécifiques de la profession. En effet, il est nécessaire de les connaître pour faire un choix éclairé quant à la perspective à privilégier. Ces caractéristiques, qui sont présentées dans la présente section, sont liées à la complexité inhérente et reconnue de la profession enseignant.e ainsi qu'à son rapport particulier au savoir.

Soulignons d'abord le caractère complexe, de plus en plus reconnu, de l'acte d'enseigner qui, selon Boutet (2004), se définit comme une « *transaction pratique complexe, faisant appel à des logiques d'actions multiples et exigeant l'exercice de capacités délibératives dans l'action et sur l'action* » (p. 1). L'expression de la complexité inhérente à l'enseignement peut prendre plusieurs formes et se retrouver à différentes étapes du processus d'enseignement. Ainsi, autant l'étape de la préparation à l'action, parce qu'elle ne peut se traduire par la simple reproduction d'un

modèle uniforme et linéaire, que l'étape de l'action en elle-même, qui consiste à interagir avec les élèves, ne peuvent être prescrites de l'extérieur (Bru, 2002). En effet, l'enseignement implique des interactions humaines qui sont fortement influencées par les contextes changeants dans lesquels elles s'inscrivent (Merseeth, 1991). De plus, dans l'interaction, l'enseignant.e doit prendre de nombreuses décisions et savoir juger rapidement sur la base de quelques indices (Legendre, 1998). Faire face à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, plus particulièrement au défi que représente l'intervention auprès d'élèves en difficulté, et ce dans divers contextes, exige certainement de l'enseignant.e une prise de conscience et une analyse de ses propres conduites et de leurs implications vis-à-vis des apprenants. De plus, l'enseignant.e fait quotidiennement face à des situations professionnelles tout aussi singulières qu'imprévisibles, qui le confrontent à l'incertitude et parfois aux finalités souvent contradictoires de l'activité pédagogique (Altet, 1994; Clark et Lampert, 1986). Les problèmes rencontrés dans la pratique peuvent être difficiles à comprendre et à résoudre. L'enseignant.e doit d'abord en construire le sens avant même de tenter des solutions qui sont elles-mêmes la plupart du temps multiples et normatives, plutôt qu'uniques et objectives (Boutet, 2004). Par conséquent, l'action du praticien ne peut être réduite à une approche purement technique, c'est-à-dire à l'application d'un savoir issu des résultats de recherche. Un simple transfert de la théorie dans la pratique ne suffit pas. L'action du praticien doit être le fruit d'une pratique réflexive, car elle suppose un ajustement constant aux données contextuelles qu'il interprète ; le praticien doit être considéré comme un apprenant perpétuel, un enseignant.e-chercheur.e dans sa pratique (Boutet, 2004). Les vrais obstacles au transfert des apprentissages d'un contexte théorique au contexte pratique de la formation résident donc, selon nous, dans la complexité des situations d'enseignement-apprentissage réelles, lesquelles exigent de la part de

l'enseignant.e une reconstruction en contexte pratique des propositions théoriques (Boutet, 2004). La formation doit favoriser le développement de l'autonomie professionnelle impliquant la capacité de faire face à la complexité et de résoudre des problèmes tout en élaborant des stratégies adaptées au contexte spécifique inspirées des propositions théoriques.

D'autre part, nous sommes d'avis que la question du lien théorie/pratique et du rapport au savoir scientifique se pose de façon spécifique pour la profession enseignant.e et mérite, en ce sens, d'être résolue par une approche qui lui est adaptée. Afin de mieux comprendre le rôle du savoir scientifique dans la formation ainsi que son rapport avec la pratique, il convient de mieux le définir. Tout d'abord, précisons et distinguons ce que nous désignons comme étant du *savoir scientifique*, des *savoirs* tout courts ou de la *théorie* en parlant de ce qui est enseigné dans les cours universitaires en éducation. Commençons avec le terme *science*, qui se définit, selon le Petit Robert (1989), comme « *un ensemble de connaissances ... d'une valeur universelle, caractérisées par un objet (domaine) et une méthode déterminée, et fondées sur des relations objectives vérifiables* » (p. 2051).

Le concept de science est distinct de celui de savoir. Pour qu'il y ait science, il faut que le savoir réponde au critère de certitude, qu'il soit relatif à un objet précis, qu'il soit garanti par une méthode. Le savoir scientifique diffère du savoir que procurent, par exemple, l'exercice du sens commun, l'expérience religieuse, la pratique.

(Legendre, 1993, p. 1139)

Ainsi, nous pouvons affirmer que le *savoir scientifique* se distingue des autres types de *savoirs* par son caractère plus rationnel, objectif et rigoureux, garanti par l'utilisation de méthodes

scientifiques reconnues pour le produire. Les chercheurs peuvent alors s'attribuer la production de ce type de savoirs résultant d'une démarche scientifique quel que soit le type de recherche réalisé et son rapport au terrain (fondamentale, appliquée, recherche-action, etc.).

Il existe aujourd'hui une multitude de typologies des savoirs en enseignement. Si nous pensons simplement aux savoirs de référence, qui proviennent de la recherche, nous constatons qu'ils sont fort diversifiés. À titre d'exemple, selon la classification de Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997), les savoirs peuvent être disciplinaires (la matière à enseigner), curriculaires (les programmes d'enseignement) ou produits par les sciences de l'éducation (savoirs professionnels produits par la recherche en sciences de l'éducation). Ils peuvent également provenir de plusieurs disciplines voisines (Van der Maren, 2004), telles la psychologie, la sociologie, l'histoire, la philosophie, la linguistique ou les neurosciences. L'apport de la recherche dans ces domaines variés peut tout aussi bien contribuer à de nouveaux savoirs qui peuvent éclairer la compréhension de la pratique enseignant.e. Bref, l'idée ici n'est pas d'élaborer une autre classification des savoirs impliqués dans l'enseignement, mais plutôt de constater la diversité des domaines qui y sont impliqués. En outre, ces savoirs portent tous de près ou de loin sur les processus d'enseignement - apprentissage et constituent les contenus qui sont livrés dans le cadre des cours théoriques de la formation enseignant.e.

Si les savoirs scientifiques font partie des contenus théoriques enseignés en salle de classe, ils sont loin d'en constituer la seule référence. En fait, la formation théorique en éducation ne repose pas uniquement sur les savoirs scientifiques. Tout d'abord, les contenus enseignés, issus des sciences humaines (de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, etc.), sont souvent

peu définis, standardisés et stabilisés (Grossman et Stodolski, 1995). De ce fait, ces savoirs constituent, en soi, une sous-culture particulière (Grossman et Stodolski, 1995). Précisons, dans un deuxième temps, que la formation des enseignant.e.s au Québec est un espace partagé par des formateurs dont les profils et les fonctions sont diversifiés (Desjardins et Boutet, 2008). Les responsables de la formation en milieu universitaire, plus précisément, ne sont pas exclusivement des professeurs-chercheurs et, en cela, ils entretiennent une proximité très variable avec les productions scientifiques. Certains sont des praticiens d'expérience, ayant développé une expertise sur le sujet enseigné. Ce sont les plus nombreux à offrir des cours au premier cycle. Les étudiants et étudiants qui sont engagés dans une démarche de recherche pour l'obtention d'un doctorat se situent dans une position intermédiaire. Mais, tous exploitent diverses ressources pour enseigner. Ils peuvent certes recourir à des références scientifiques, mais également à des savoirs professionnels acquis en formation continue ou par l'expérience du métier ou issus des outils utilisés (manuels, programmes, stratégies). Ils peuvent aussi avoir recours à des convictions intimes et à des considérations idéologiques (Reboul, 1984, Angenot, 1984) et s'appuyer sur diverses perspectives ou posture épistémologiques (Desjardins et Boutet, 2008). En somme, les formateurs donnent leurs cours non seulement en fonction des connaissances disponibles sur le sujet mais également en fonction de leurs propres ancres théoriques (Desjardins et Boutet, 2008). Le parcours du formateur et sa plus ou moins grande proximité avec la recherche engendrent de grandes variations quant au caractère scientifique des contenus enseignés lors des cours théoriques (Durand, 2008). Les propositions sont qualifiées par certains d'hybrides ou d'intermédiaires car elles sont partiellement issues de la recherche et de la pratique (Durand, 2008). Cet état de fait est d'autant plus vrai lorsque les formateurs font l'effort d'articuler leur contenu théorique à la pratique,

s'inscrivant ainsi dans une logique de développement de compétences, tel que demandé. Ils peuvent proposer, dans cette optique, des stratégies éducatives ou des pistes d'intervention qui sont en lien à la fois avec les savoirs scientifiques disponibles sur un sujet précis et avec leurs propres savoirs pratiques.

Pour réunir sous une même appellation l'ensemble des savoirs enseignés en contexte de cours théoriques, nous emploierons le terme de *savoirs ou propositions théoriques* (incluant les savoirs scientifiques). À l'instar de certains auteurs (Tardif et Gauthier, 1996, 2001 ; Altet, 2010), nous pensons que ce type de savoirs est légitime dans la mesure où nous lui attribuons un caractère rationnel, qui n'est pas exclusif à la pensée logique ou scientifique mais qui est fondé plutôt sur la capacité à "rendre raison" de ce que l'on fait, à être capable de le justifier. Même s'il résiste parfois à l'analyse scientifique donc, le savoir théorique est légitime dans la mesure où il « est une construction collective de nature langagière » (Tardif et Gauthier, 1996) et qu'il est rationnel, explicite et transmissible. Nous définirons les savoirs théoriques comme une diversité de savoirs, un répertoire de connaissances, qui répond à une exigence de rationalité et qui est donc reconnu comme légitime. Comme le mentionne Altet (2001), « la professionnalisation du métier d'enseignant.e implique un passage du « métier artisanal », où l'on applique des techniques et des règles, vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant, entre autres, sur des savoirs rationnels légitimés par l'université. » (p. 28). Ces savoirs, construits par les étudiants en contexte de cours théoriques sont susceptibles de soutenir ou d'orienter leurs pratiques enseignantes. De ce fait, ils doivent indéniablement être articulés à ces dernières.

À cette diversité de savoirs théoriques, impliqués principalement dans la formation universitaire donnée en salle de classe, s'ajoutent d'autres types de savoirs. Les savoirs enseignants sont, en effet, construits à partir de plusieurs contextes de formation, dont celui des cours théoriques, comme nous venons de le voir, mais également celui des stages où se construisent des savoirs pratiques. Les savoirs de la pratique, plus ou moins formalisés et transmis par le contexte des stages, sont ceux qui sont issus de l'expérience de l'étudiant et qui ont fait l'objet d'une énonciation (Clerc, 2013 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Vanhulle, 2009)

Depuis l'essor de la science-action et de la pratique réflexive, une plus grande importance a été accordée aux savoirs formalisés et non formalisés qui sont acquis dans et par la pratique. Ils peuvent être implicites et s'actualiser à travers l'intuition (savoirs pratiques non formalisés) (Legendre, 1998) ou être de nature plus rationnelle (savoirs pratiques formalisés). Malgré la diversité des terminologies employées pour les nommer : *habitus* (Perrenoud, 1994a) ; *mentalité clinique* (McAninch, 1993) ; *connaissances-en-actes* (Vergnaud, 1996), *théorie d'action* (Argyris et Schön, 1974, 2002), plusieurs chercheurs reconnaissent aujourd'hui l'existence et la valeur d'un "savoir enseignant" construit dans la pratique. Ainsi, les actions de l'enseignant.e relèvent tout autant de la pensée rationnelle guidée par des savoirs théoriques que de schèmes d'action plus ou moins conscients (Legendre, 1998). Le statut de ce savoir en tant que savoir légitime, reconnu et utile à la profession ainsi que son développement par la recherche fait partie du processus de professionnalisation du métier. Cette pluralité des savoirs professionnels, utiles en enseignement, doit être intégrée dans un effort de réflexion constante sur la pratique.

3.2.4 *Vers une articulation des savoirs par la pratique réflexive*

Les savoirs enseignants impliqués dans la formation sont donc pluriels, divers, composites et hétérogènes (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). D'aucuns font appel au terme de *savoirs professionnels* pour nommer ce vaste ensemble qui regroupe tous les savoirs nécessaires pour bien exercer la profession enseignante (Tamir, 1991). Comme nous l'avons déjà mentionné, plusieurs classifications de cet ensemble de savoirs existent, mais nous retiendrons la typologie descriptive d'Altet (1996) pour les fins de la recherche. Cet auteur répartit en effet les savoirs en deux grandes catégories. La première catégorie regroupe les savoirs *à enseigner et pour enseigner*, qui regroupent les savoirs théoriques portant sur les savoirs disciplinaires (la matière à enseigner), les savoirs curriculaires (les programmes d'enseignement), les savoirs pédagogiques et didactiques (savoirs professionnels produits par la recherche en sciences de l'éducation). Ils sont pour la plupart proposés aux étudiants en contexte de cours théoriques mais ils peuvent également circuler sur le terrain lors d'interactions avec des collègues dans un milieu de stage, par exemple. La seconde catégorie correspond pour sa part aux savoirs *sur enseigner et les savoirs de la pratique* qui regroupent les savoirs pratiques. Les premiers sont issus d'une formalisation de la pratique, ils sont communicables et réutilisables par les pairs. On les nomme aussi les savoirs pragmatiques (Tardif, 1993). Les seconds constituent des savoirs plus ou moins implicites issus de l'action et fortement contextualisés (Altet, 2010). Il va de soi que les étudiants construisent ces types de savoirs (pratiques) surtout en contexte de stage. Mais nous pouvons supposer que les *savoirs sur enseigner* peuvent également se retrouver dans le cadre des cours théoriques lorsque le formateur, par exemple, transmet le fruit de son expérience professionnelle ou la théorisation d'autres

professionnels. Les stratégies éducatives proposées par ces derniers, dans un effort d'articulation des savoirs et de l'action, peuvent aussi faire l'objet d'un enseignement dans les cours théoriques.

En réalité, il faut faire preuve de prudence lorsque nous parlons d'intégration théorie/pratique en référence aux différentes composantes de la formation, soit la formation par les cours et la formation par les stages. Nous avons tendance à associer la théorie à la formation par les cours et la pratique à la formation par les stages, alors que les cours ne sont pas que théoriques et les stages ne sont pas que pratiques (Legendre, 1998). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les cours peuvent comporter des exemples ou des propositions d'intervention qui sont d'ordre pratique (savoirs formalisés), alors que, dans la formation pratique, des savoirs plus conceptuels peuvent circuler par l'intermédiaire de différentes ressources. Le tableau (tableau 1) à la page suivante présente les différents types de savoirs impliqués dans la formation universitaire à l'enseignement.

Tableau 1. Les savoirs dans l'enseignement

Les savoirs professionnels impliqués dans la formation à l'enseignement	
Les savoirs théoriques	
<ul style="list-style-type: none"> • Les savoirs à enseigner et pour enseigner (issus des sciences de l'éducation et de plusieurs autres domaines) • Construits en grande partie dans les cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs disciplinaires • Savoirs curriculaires • Savoirs pédagogiques • Savoirs didactiques
Les savoirs pratiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Les savoirs sur enseigner et de la pratique • Construits en grande partie en stage 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs pratiques formalisés • Savoirs pratiques plus implicites

En somme, les étudiants doivent composer avec des savoirs théoriques et pratiques, peu importe le contexte spécifique où sont acquis ces savoirs. Mais c'est clairement dans la pratique qu'elles doivent adapter cet ensemble de savoirs professionnels hétérogènes à la réalité du métier pour manifester le développement de leurs compétences. Elles sont alors appelées à se référer à ces savoirs dans les situations spécifiques rencontrées en contexte de stage (Altet, 2010). L'utilisation et l'adaptation des savoirs de nature théorique et abstraite aux situations de la pratique semblent être plus difficiles, comme nous l'avons déjà mentionné. Les propositions théoriques doivent alors faire l'objet d'une reconstruction en contexte (ou d'une adaptation) pour être utilisées en vue d'une action ou d'un agir professionnel adéquat. À l'inverse, un agir professionnel adéquat ou efficace peut éventuellement être formalisé et partagé avec les pairs en tant que savoir *sur*

enseigner. Ainsi, les deux types de savoirs, savoirs théoriques et savoirs pratiques, sont interdépendants et complémentaires (Zeichner et Liston, 1987; Meirieu, 1990) et il est vain de les opposer. Ils se complètent au sens où, d'une part, les exigences de la pratique sont trop grandes pour qu'une simple formation théorique suffise à y répondre adéquatement et où, d'autre part, il ne suffit pas de réaliser des stages pour apprendre à enseigner. Par ailleurs, la complexité des problèmes rencontrés exige une référence à des savoirs théoriques rationnels qui permettent de faire des choix éducatifs éclairés et bien justifiés.

L'équilibre recherché en cours de formation suppose donc un rapprochement avec la pratique mais également une appropriation et une utilisation des principes théoriques s'y rattachant (Desjardins et Boutet, 2008). Enfin, si le fossé entre théorie et pratique, dans la formation initiale, est consécutif à de réelles différences entre les formes de savoir, leur complémentarité, par leurs contributions distinctes, peut fort bien être bénéfique pour autant que nous sachions en tirer profit (Legendre, 1998).

À cet effet, la position de Mialaret (1995) est très inspirante. Tout en identifiant différents niveaux de pratique, il met bien en exergue toute la pertinence d'une articulation théorie/pratique en vue d'une pratique évoluée de l'enseignement. Ainsi, il décrit les pratiques du *premier niveau* (stade impulsif de Wallon) ou du *deuxième niveau* (« recettes appliquées » de façon répétitive et souvent calquées sur l'enseignant.e associé.e) comme des interventions plus ou moins adaptées au *stimulus*, c'est-à-dire qui ne donnent pas lieu à des apprentissages optimaux chez les élèves. Dans le cadre d'une pratique de premier et de deuxième niveau, la réflexion est presque inexistante. Face à la complexité des situations professionnelles, l'action est alors plus improvisée ou spontanée que

réfléchi. C'est seulement avec une pratique d'enseignement de troisième niveau que les relations entre pratique, théorie, recherche et formation prennent toutes leurs dimensions (Mialaret, 1995). En effet, toujours selon Mialaret (1995), une pratique évoluée de troisième niveau implique la capacité pour l'enseignant.e de justifier son action en référant à un cadre théorique. À l'instar de Fenstermacher (1996) et de son approche de l'argumentation pratique, le développement de l'argumentation chez l'enseignant.e, pour justifier et fonder son action, est ici au cœur d'une pratique évoluée. De plus, à ce troisième niveau, la pratique doit être adaptée aux exigences de la situation et s'inscrire dans une démarche de recherche de solution originale par un acte réflexif qui implique une prise de conscience du problème qui se présente et une analyse de ses composantes. Ainsi, la réponse à chaque situation professionnelle doit être réfléchi, justifiée et bien adaptée à sa spécificité.

L'auteur présente le troisième niveau en deux étapes : la découverte du problème et la recherche de solutions. « *La première étape d'une pratique évoluée, est, en effet, de savoir quel est le problème qui se pose et pourquoi il se pose.* » (Mialaret, 1995, p. 171) L'enseignant.e se heurte à ce problème lorsqu'elle prend conscience du fait que la situation qui se présente à elle est fort différente de celle à laquelle elle s'attendait. Cela suppose de sa part une capacité à percevoir dans l'action les signes qui indiquent que l'intervention n'est pas adéquate ou adaptée à la situation, car elle ne produit pas la réaction escomptée. L'enseignant.e est alors amenée à analyser les variables qui entrent en jeu dans les difficultés qu'elle rencontre. La deuxième étape, celle de la recherche de solutions, consiste à « *chercher des solutions pertinentes susceptibles d'apporter une réponse au problème que pose la situation. La réponse n'est ni immédiate ni automatique (comme*

elle le serait si nous nous situions au deuxième niveau). » (Mialaret, 1995, p. 172) La pratique de 3e niveau (Mialaret, 1995, p. 172)

conduit l'acteur à mieux prendre conscience du modèle d'action (aspects théoriques), à en préciser la nature ou les fonctions ; en fait, elle s'accompagne d'une réflexion d'ordre théorique sur la pertinence du modèle d'action adopté. Une exigence cohérente entre les données de la situation, les références théoriques et les nouveaux modes d'action choisis devient essentielle dans la recherche d'une solution pertinente à apporter à la situation.

Dans cette optique, l'action est le creuset de l'activité réflexive et le questionnement qui en émerge doit être mis en relation avec les savoirs théoriques afin d'accéder à une pratique d'enseignement de troisième niveau. La référence aux savoirs théoriques dans la réflexion sur l'action mérite donc une attention particulière, car c'est ici précisément que le problème de la liaison théorie/pratique se pose.

3.2.5 Le problème spécifique de l'articulation théorie/pratique dans la réflexion

Plusieurs études (Bonneton, 2008 ; Altet, 1996) suggèrent que les enseignant.e.s ne se sentent pas bien outillés pour réfléchir sur leurs pratiques et qu'elles perçoivent souvent négativement l'exercice de rationalisation dans la pratique réflexive (Perrenoud, 2004). Selon Perrenoud (2004), bien que cet exercice se traduise par une démarche intellectuelle, il demeure trop souvent individuel et auto-suffisant et devrait mieux s'appuyer sur les savoirs partagés et validés à propos des processus en jeu. Malet (2009), pour sa part, considère que la pratique

réflexive se traduit plutôt difficilement en éléments de curriculum universitaire. Quant à Charlier et al. (2013), ils estiment souhaitable de développer une meilleure logique de l'intelligibilité des pratiques chez les enseignant.e.s.

Du côté des étudiantes, il semble que l'articulation des savoirs théoriques à la pratique vécue en stage se réalise tout aussi difficilement par ces dernières (Hensler et al., 2008), qui perçoivent plutôt négativement le rôle des savoirs théoriques dans leur formation (Serres et al., 2004 ; Laursen, 2007 ; Durand 2008 ; Rayou et Ria, 2009). En effet, les préoccupations concrètes des stagiaires les inciteraient à exercer une réflexivité qui ne mobilise que très peu les savoirs théoriques lors des échanges sur les stages (Altet, 2010). Schneuwly (2012) s'est intéressé à l'objet de réflexion du praticien et il avance que l'avènement du paradigme réflexif a donné lieu à l'élaboration de dispositifs de formation dans lesquels les dimensions didactiques, c'est-à-dire le questionnement sur les objets enseignés, sont quasi absents de la réflexion des enseignants en formation. Dans un tout autre ordre d'idée, certains travaux montrent que c'est la profondeur de l'appropriation des notions théoriques, par les étudiants, qui semble jouer un rôle déterminant dans le fait d'en faire usage ou non lors de la réflexion sur la pratique (Clerc, 2013 ; Clerc et Martin, 2012 ; Clerc-Georgy, 2016 ; Clerc-Georgy & Ducrey, 2014). Enfin, d'autres types de recherches révèlent que les ressources mobilisées par les superviseuses de stage, en entretien post-observation, n'impliquent pas ou que très peu les savoirs théoriques issus des résultats de recherche (Dufresne, 2014 ; Correa Molina, 2011).

Quelle que soit la terminologie employée pour désigner l'acte réflexif à propos de la pratique d'enseignement (dispositif impliquant la pratique réflexive ou l'analyse des pratiques), il s'agit bien d'une pratique de plus en plus répandue dans les différents programmes de formation autant en formation initiale que continue (Altet, 1996 ; 2000 ; Bru, 2001 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Faingold, 2004 ; 2006 ; Grossmann, 2009 ; Marcel, Olry, Routhier-Bautzer et Sonntag, 2002). La pratique réflexive semble en effet prometteuse au regard de l'articulation souhaitée entre les expériences pratiques et les apports théoriques de la formation (Marcel et al., 2002), mais force est de constater que ces derniers manquent encore trop souvent dans l'équation.

Il existe en effet plusieurs dispositifs à visée réflexive, au sein des programmes de formation à l'enseignement, qui tentent de jouer un rôle dans l'intégration des différents types de savoirs. Pensons à l'alternance cours-stages, aux cours intégrateurs, aux séminaires, aux cliniques d'intervention (p. ex., la clinique P.-H. Ruel¹) et à la supervision pédagogique, entre autres. Néanmoins, la mise en relation des savoirs théoriques avec les savoirs pratiques, au sein de ces dispositifs, demeure aléatoire, comme nous venons de l'exposer. À notre avis, la réflexion *sur* l'action, telle qu'elle semble se vivre actuellement en contexte de formation initiale à l'enseignement, n'introduit pas suffisamment les savoirs théoriques alors qu'il faut justement mettre ceux-ci en relation avec la pratique pour leur conférer un sens véritable et pour faire évoluer la pratique à un 3^e niveau au sens de Mialaret (1995).

¹ La clinique P.-H. Ruel est une clinique d'orthopédagogie relevant du Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale.

Dès lors, la question est de savoir comment mieux intégrer, en contexte de formation initiale à l'enseignement, les savoirs théoriques dans la réflexion des étudiants ? Comment les accompagner pour susciter cette intégration dans leur réflexion ? Nous avons vu que le modèle applicationniste, qui est toujours dominant dans les parcours universitaires, n'a toujours pas réussi à susciter une articulation efficace des deux volets de la formation, soit le volet théorique et le volet pratique. Dans ce modèle, les savoirs théoriques priment et guident l'action. Ils sont censés être transférés aux situations de la pratique dans un mode d'alternance, qui, dans les faits, ne fonctionne pas suffisamment (Malglaive, 1990 ; Perrenoud, 2001; Serre, 2008 ; Pentecouteau, 2012). Ce modèle génère par conséquent deux modalités de formation dissociées. Quant au modèle de la science-action, qui préconise la pratique réflexive, il est certes mieux adapté aux caractéristiques de la profession enseignante. Cependant, il ne garantit pas pour autant la référence aux savoirs théoriques, dans le processus réflexif, puisqu'il a justement été conçu pour contrer l'insatisfaction des professionnels à leurs égards (Schön, 1983, 1987). En somme, ce modèle vise avant tout à améliorer l'efficacité des praticiens tout en s'appuyant sur leurs savoirs d'action, c'est-à-dire en les conceptualisant et en les généralisant à d'autres situations semblables.

La pratique réflexive doit permettre aux apprenties professionnelles de l'enseignement d'analyser les situations vécues sur une base rationnelle, c'est-à-dire à partir de savoirs partagés et validés. Pour ce faire, les étudiants doivent être amenés à expliciter et à problématiser des situations professionnelles, à l'aide d'un éclairage théorique, afin de trouver des réponses éducatives adaptées et justifiées rationnellement. En arrimant davantage les savoirs théoriques aux questions que pose la pratique (Boutet, 2004), nous pouvons, dans une certaine mesure, éviter le piège de privilégier un type de savoirs au détriment d'un autre ou de développer chez les

enseignant.e.s en formation deux modes de fonctionnement dissociés, ce qui pose une véritable entrave à leur professionnalisme.

Il est à ce titre impératif de développer une vision intégrative de ces différents savoirs et de chercher à dépasser la dichotomie actuelle, dans la formation, en les réunissant dans un dispositif à visée réflexive. La recherche de cette articulation, soit l'aller-retour entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques, doit être caractéristique, selon nous, d'une bonne pratique réflexive (Boutet, 2009). Dès lors, il s'avère nécessaire, pour continuer notre démarche, d'explorer une autre perspective, qui propose une véritable vision intégrative des différents types de savoirs et qui, par conséquent pourrait s'avérer plus favorable à soutenir cette articulation théorie/pratique au sein de la réflexion.

4. À LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE PERSPECTIVE

L'articulation théorie/pratique, dans la pratique réflexive, constitue en soi une activité mentale complexe et une compétence à développer. Comme nous l'avons vu précédemment, ce travail se réalise dans la plupart des cas de façon variable et aléatoire au cours de la formation initiale à l'enseignement. Par conséquent, les résultats qui s'en suivent sont plus qu'incertains. Pour mieux définir cette activité mentale qui consiste à mettre en relation les différents types de savoirs dans la réflexion, et ce, sans tomber dans le piège de prioriser l'un au détriment de l'autre, comme l'ont fait les modèles précédents, nous devons recourir à une nouvelle perspective qui les place sur un même pied d'égalité. Or la recherche d'une telle perspective nous oriente vers la théorie historique culturelle qui nous semble jeter un éclairage différent sur cette articulation, et son

accompagnement, tout en exposant avec clarté les rapports profonds et complémentaires existant entre les différentes formes de savoirs ou de concepts.

5. QUESTION DE RECHERCHE

Le projet de professionnalisation du MEQ (2002) a pour objet de promouvoir une formation intégrée où les différents savoirs s'articulent. Cependant, cette intégration ne se réalise pas comme il se doit. Elle doit faire l'objet du développement d'une compétence complexe sur laquelle les formateurs doivent s'attarder. Comme le soulignent, entre autres, Le Boterf (1994), Toupin (1995) et Perrenoud (2000), l'intégration des savoirs ne peut être garantie que si elle est travaillée comme telle. Or il semble que les dispositifs misant sur la réflexion ne garantissent pas la mobilisation des savoirs théoriques.

Par ailleurs, l'enjeu de l'articulation ne se situe pas principalement à l'externe, dans les dispositifs offerts au sein des programmes de formation, mais doit surtout s'opérer et se développer à l'interne, c'est-à-dire dans la réflexion des étudiants, en tant qu'acte complexe de la pensée nécessitant un accompagnement. Ce travail d'articulation qui fait converser les savoirs théoriques et les savoirs pratiques au moment de la réflexion, cette zone frontière entre les deux contextes de formation, demeurent peu connus et méritent d'être explorés. En effet, bien que le principe d'articulation des savoirs, en formation initiale à l'enseignement, fasse consensus et que nous sachions pourquoi il est pertinent de le promouvoir, les modalités pour y parvenir sont encore à valider.

À la lumière des différentes perspectives présentées, nous permettant d'aborder l'articulation théorie/pratique au sein de la formation initiale à l'enseignement, nous souhaitons à présent formuler une question qui orientera notre cadre théorique: **comment favoriser l'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité réflexive accompagnée en formation à l'enseignement?** Cette question générale nous amène à présenter un cadre conceptuel susceptible de soutenir le type d'articulation T/P que nous défendons, soit celui qui place les différents savoirs (pratiques et théoriques) sur un même pied d'égalité et qui sait tirer profit de leur complémentarité au-delà de leur caractère distinctif. Répondre à cette question de recherche, fournira des pistes de compréhension de cet acte complexe de la pensée et devrait permettre de le modéliser et de développer une forme d'accompagnement réflexif favorisant sa mise en œuvre.

Il est à présent opportun d'amorcer le deuxième chapitre et de mettre en place un cadre conceptuel qui nous permettra de mieux conceptualiser l'accompagnement réflexif souhaité, soit celui favorisant l'articulation théorie/pratique. Pour ce faire, nous avons choisi la perspective vygotkienne. Nous y développerons, plus spécifiquement, le concept de médiation instrumentale susceptible de répondre aux besoins de formation identifiés précédemment.

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre expose notre cadre d'analyse. Il nous permet de développer la perspective théorique convoquée aux fins de notre recherche. Pour mieux cerner et définir le phénomène étudié, soit l'articulation théorie/pratique dans la réflexion accompagnée en contexte de formation initiale à l'enseignement, nous avons choisi de l'entrevoir sous l'angle de la théorie historique culturelle. En effet, la conceptualisation du processus de développement - apprentissage présentée par Vygotski (1896-1934) nous semble soutenir une meilleure compréhension des enjeux de cette articulation. C'est pourquoi nous convoquerons différents concepts inhérents à la théorie historique culturelle au cours de ce chapitre. Au préalable, il nous apparaît nécessaire d'articuler les balises relatives à la notion d'accompagnement, puisque cette dernière est inhérente à l'activité réflexive visant à favoriser l'articulation T/P, tel que nous l'avons exposé dans la problématique.

C'est donc dans la deuxième partie du cadre conceptuel que nous allons recourir à la perspective vygotskienne pour sa conception des apprentissages scolaires. Nous y aborderons plus spécifiquement l'origine sociale de l'apprentissage et du développement et la notion de situation formelle d'apprentissage. Ensuite, nous allons développer le concept de prise de conscience par le truchement de la relation entre pensée et langage, du développement des concepts (quotidiens et scientifiques) et, plus particulièrement, de l'appropriation des concepts scientifiques. Nous terminerons cette section en présentant le concept clé de médiation instrumentale, cette dernière s'actualisant en particulier à l'intérieur de la zone de développement le plus proche (ZPD). Enfin, dans la troisième et dernière partie, nous tenterons de cerner dans quelle mesure et de quelle

façon la vision de Vygotski, initialement développée pour les enfants, peut éclairer la formation professionnelle d'adultes. Nous définirons également notre conception de l'articulation théorie/pratique dans une perspective vygotkienne. Cette nouvelle conceptualisation de l'articulation T/P nous conduira à formuler notre question spécifique ainsi que nos objectifs de recherche.

1. LA NOTION D'ACCOMPAGNEMENT

1.1 La posture d'accompagnement

La posture d'accompagnement de façon générale est très répandue depuis plus d'une vingtaine d'année, et ce, dans de multiples domaines et contextes professionnels. Il n'est donc pas surprenant que les contours de sa définition soient flous et font l'objet d'interprétations variées (Paul, 2012). L'accompagnement répondrait à un besoin de fonctionner en milieux complexes tout en s'adaptant à une variété de situations professionnelles. Plusieurs ont tenté de définir ou de décrire une posture dite d'accompagnement.

La dimension relationnelle émerge de manière prépondérante dans les écrits sur la notion d'accompagnement. Elle fait directement référence aux acteurs engagés mutuellement (Paul, 2004). Elle est ici envisagée comme une « *relation d'être* » et non pas en termes de résolution de problème ou de « *relation d'aide* » (Roberge, 2002). À titre d'exemple, Roberge (2003) avance que ce qui distingue le plus l'accompagnement, c'est une question de position relationnelle, de valeurs et d'éthiques. Maela Paul suggère pour sa part que « *la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du*

partage » (2010, p.95). Selon Fustier (2000), le cœur de l'accompagnement est le lien. Pour d'autres, l'accompagnement serait « *une relation avec l'autre que l'on découvre, et avec qui on partage un bout de chemin* » (Forestier, 2002, cité dans Vial et al 2007 p.34).

Il semble que la notion d'accompagnement renferme aussi une préoccupation pour la réciprocité, l'équité et le partage entre les partenaires. Plusieurs auteurs positionnent l'accompagnateur et l'accompagné sur un même pied d'égalité alors que d'autres placeront la personne accompagnée au premier plan dans la collaboration. À titre d'exemple, Pineau (1998) et Paul (2009) conçoivent les compagnons comme deux personnes de statut égal, mais qui fonctionnent au sein d'une relation dans deux rôles distincts. Le Bouëdec, quant à lui, place à l'avant plan l'accompagné pour le mettre en valeur, se centrer de manière « *inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle* » (2001, p. 137). Selon Lhotellier (2001, p. 87),

Un accompagnateur n'est ni un expert, ni un contrôleur, ni un arbitre, ni un juge, ni un hiérarchique, ni un thérapeute, mais plutôt un facilitateur, un passeur, un intercesseur, un veilleur, un émancipateur. Il n'impose ni mode de vie, ni système de pensée. Et tout cela exige de lui un questionnement continu de ses attitudes, un perfectionnement de ses compétences

Enfin, le fait d'accompagner un sujet suppose aussi un cheminement ensemble (Paul, 2004 ; Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier et Sahl, 2001) en vue d'un objectif à atteindre. À cet effet, Houde (1995) insiste pour inscrire ce cheminement dans le temps ; il comprend minimalement un

commencement, un déroulement et un dénouement. D'autres parleront plutôt d'un contexte précis (ou des conditions) dans lequel s'inscrit la collaboration (Arpin & Capra, 2008). Le but visé par le cheminement est également un enjeu central dans la notion d'accompagnement. C'est d'ailleurs en fonction du but poursuivi que se fera le choix des actions à poser (Lafortune, 2008). En ce sens, Le Bouëdec et al. (2001, p. 52) parle du rôle de l'accompagnateur comme celui de soutenir et d'aider l'individu à atteindre son but. Il précise que

l'accompagnement concerne les situations où il y a un acteur principal [...] qu'il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but. En aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. Posture modeste donc ; à côté de la mise en valeur d'un autre ou d'autre chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan ; posture essentielle pourtant [...].

Considérant les diverses définitions explicitées ci-dessus, nous pouvons résumer l'accompagnement au fait d'aider l'autre à atteindre son but en le soutenant dans sa démarche, et ce, dans un contexte précis, dont une durée déterminée. Il est à présent de mise de se questionner à propos des compétences dont doit faire preuve l'accompagnateur pour mener à bien cette mission. La posture d'accompagnement a fait l'objet de bien des classifications. Néanmoins, pour les besoins de notre étude, nous retenons plus spécifiquement celle de Lafortune et Martin (2004) qui nous semble correspondre à notre conception du type d'accompagnement visé :

1) être capable de mettre en place un climat de déséquilibre cognitif sécurisant sur le plan affectif; 2) être capable de prendre des risques dans la démarche d'accompagnement ; c'est alors la personne accompagnatrice qui accepte d'être elle-même en état de déséquilibre ; et 3) être capable de susciter des prises de conscience et de partager ses propres prises de conscience avec les personnes accompagnées (p. 52).

Ces auteurs précisent la posture décrite ci-dessus en amenant également l'idée « *d'habiletés liées aux actions de questionner, de faire des liens, de synthétiser, d'analyser, de générer des conflits sociocognitifs, d'avoir le sens de l'observation et de mettre en œuvre un « regard méta »* (Lafortune & Martin, 2004, p. 57).

1.2 L'accompagnement en contexte de formation initiale à l'enseignement

Le mouvement de la professionnalisation en enseignement vise la formation d'enseignants professionnels. L'accompagnement comme posture professionnelle vise un processus de changement, de transformation, par lequel un individu parvient graduellement à améliorer sa pratique et à s'y sentir à l'aise (Uwamariya et Mukamurera, 2005). À la lumière de notre définition initiale de l'accompagnement, une distinction est à préciser d'entrée de jeu, car accompagner n'est pas former, mais bien aider un adulte en formation à construire son expérience (Paul, 2009, 2010). Appréhendé sous un angle socioconstructiviste, l'accompagnement en contexte de formation universitaire à l'enseignement mise sur la construction des connaissances des personnes accompagnées par le biais de leurs interactions avec les pairs et l'accompagnateur (Lafortune et Deaudelin, 2001). Ces mêmes auteurs définissent ce type d'accompagnement comme d'un «

soutien [apporté] à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances et de leurs compétences » (p. 199). Ils ajoutent à cette définition la prise en compte des connaissances antérieures, la volonté de situer les personnes accompagnées dans un processus de changement et la préoccupation de former des praticiens réflexifs et des individus métacognitifs (Lafortune et Deaudelin, 2001).

1.3 L'accompagnement et la pratique réflexive

Avec l'essor de la science-action et de la pratique réflexive, courant amorcé par Schön (1994), nous assistons à la valorisation de l'apprentissage à partir de l'expérience et des savoirs qui en sont issus (savoirs implicites et expérientiels). La pratique réflexive consiste alors à « *à prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations* » (Le Boterf, 2010, p.124).

Par ailleurs, il a déjà été maintes fois reconnu que la dimension collective des dispositifs de formation à visée réflexive constitue un atout à plusieurs égards (Kolb, 1984 ; Senge, 2000 ; Senge, 2000, etc.). Selon Biémar et ses collaborateurs (2008, p.75), la démarche réflexive accompagnée, ou la réflexion partagée, permet aux participants de

prendre appui sur la relation constructive et professionnalisante qui peut s'établir entre des chercheurs et des praticiens. Ces derniers sont amenés par une posture de réflexivité partagée à prendre conscience et à construire ensemble du savoir utile pour chacun.

Le rôle de l'accompagnateur dans ce type de dispositif de formation a été décrit par plusieurs auteurs. Selon Boutinet, il consiste, entre autres, à aider « *le groupe à se repositionner, à se réorienter en examinant ses pratiques individuelles et collectives, ses modes de fonctionnement* » (Boutinet, 2007, p.43). Pour Boutet et ses collaborateurs (2016), la pratique réflexive joue avant tout un rôle de reconstruction et transformation de l'expérience, car elle conduit à de nouvelles compréhensions des situations rencontrées. Pour définir cette posture d'accompagnement réflexif, Boutet et al. (2016) renvoie à « *un ensemble d'attitudes manifestées au regard de quatre composantes constitutives de la dynamique de formation à une profession qui s'établit entre : 1-) une personne formatrice et 2-) une personne en formation, 3-) qui s'approprie des savoirs 4-) pour les reconstruire en contexte* ». Pour sa part, Donnay (2008, p. XIII) propose à l'accompagnateur d'adopter une posture d'

ouverture empreinte d'une curiosité dynamique qui va bien au-delà du désir de connaître les enseignants-étudiants dans le cours et est marquée par un souci réel d'approfondir, par un questionnement réflexif, pour « permettre à l'Autre de penser, de se penser lui-même.

L'aspect de l'approfondissement, amené par l'accompagnateur et assuré par son questionnement réflexif, nous semble nécessaire à la progression des stagiaires et à la mise en relation des différents savoirs en jeu. Car au-delà de la réalisation de stages et des cours théoriques, c'est bien l'accompagnement qui assurera l'articulation T/P. Cela nous amène à nous intéresser plus spécifiquement au rôle de l'accompagnateur et à ses pratiques d'accompagnement qui

pourraient avoir pour fonction de susciter des tensions entre les différents savoirs nécessaires aux enseignants. Comme nous l'avons exposé dans la problématique, l'effort de mise en relation de savoirs théoriques avec les situations professionnelles n'est que trop rarement observé chez les stagiaires en démarche réflexive. Un tel accompagnement, qui assure la médiation entre les deux volets de la formation, est nécessaire pour former un professionnel de l'enseignement qui ne se limite pas à une pratique intuitive ni à la reproduction des modèles d'enseignants rencontrés en stage.

D'autre part, la médiation assurant les liens entre la formation pratique et théorique mérite d'être explorée sous un angle nouveau, car des limites se sont fait sentir dans l'état actuel de la formation. Or la perspective que nous avons choisie, pour éclairer cette posture particulière d'accompagnement, est celle de la théorie historico-culturelle de Vygotski (1934/1997), en raison du point de vue original de l'auteur quant au rapport égalitaire entre les concepts quotidiens et scientifiques.

1.4 L'accompagnement sous l'angle de la perspective historique culturelle

Du point de vue de Vygotski (1934/1997), les rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques sont conçus sous l'angle d'un mouvement dialectique. Par le fait même, l'auteur suggère une nouvelle conception susceptible d'éclairer différemment l'articulation des deux domaines de la formation. Cet angle nouveau, nous permettant d'appréhender notre problème d'une autre façon, pourrait possiblement ouvrir sur d'autres possibilités d'actions en contexte de dispositif de formation à visée réflexive. Pour aborder cette nouvelle perspective, il convient tout d'abord de soulever brièvement le lien que nous entrevoyons entre les concepts Vygotskiens et les

savoirs impliqués dans la formation à l'enseignement. Pour Vygotski (1934/1997), les concepts scientifiques sont des connaissances abstraites acquises en contexte scolaire par la médiation du langage. Selon nous, cette conception peut s'apparenter aux savoirs théoriques, impliqués dans la formation à l'enseignement, que nous avons définis plus tôt comme un répertoire de connaissances répondant à une exigence de rationalité. Les connaissances théoriques, au même titre que les concepts scientifiques, s'inscrivent généralement dans des systèmes plus vastes de savoirs ou des cadres théoriques. Quant aux concepts quotidiens, ils font référence aux connaissances acquises spontanément par l'individu lui-même dans le cours de son expérience, donc aux savoirs pratiques acquis en contexte de pratique professionnelle, par exemple.

L'examen des concepts scientifiques et quotidiens, ainsi que leur lien de parenté avec les types de savoirs impliqués dans la formation professionnelle, se fera de façon plus approfondie dans la prochaine section. Pour l'instant, nous décrirons le point essentiel qui nous amène à nous attarder sur cette nouvelle perspective d'un mouvement dialectique mettant en tension les deux types de concepts définis comme complémentaires et interdépendants. Pour Vygotski (1934/1997), la formation des concepts quotidiens et celle des concepts scientifiques sont des processus étroitement liés qui se retrouvent en constante interaction et qui s'influencent mutuellement. Ainsi, non seulement la maturation d'un concept spontané permet la formation d'un concept scientifique, mais le concept scientifique provoque des modifications dans la structure du concept quotidien (Vygotski, 1934/1997). Ainsi, chacun contribue au développement de l'autre. Pour se développer, les deux types de concepts empruntent une trajectoire verticale et passent ainsi d'une forme de généralisation à une autre, soit du bas vers le haut (pour les concepts quotidiens) ou, inversement, du haut vers le bas (pour les concepts scientifiques). Leur trajectoire opposée de développement

ou le mouvement de la pensée qui se déplace d'un niveau à l'autre de généralisation, suscite éventuellement leur rencontre dans un espace qualifié de zone de développement le plus proche (ZPD).

Par le biais de la médiation instrumentale, où se joue le travail d'accompagnement, l'accès à cette zone féconde d'apprentissage, et possiblement de développement, permet la prise de conscience du sujet (l'étudiante) et contribue à modifier son rapport à l'objet (pratique d'enseignement) dans une direction qui se veut de plus en plus consciente et volontaire. Nous pensons que l'articulation T/P (au sein de la réflexion) conçue dans une perspective vygotskienne, c'est-à-dire mettant en relief les rapports profonds d'interdépendance entre les deux formes de concepts, et donc entre la pratique et la théorie, est susceptible d'introduire chez les étudiants une plus grande maîtrise de leur pratique grâce aux prises de conscience effectuées dans la ZPD. La ZPD désigne alors les passages à aménager de façon à mettre en rapport l'intelligence pratique (mode spontané) et intelligence théorique (mode systématique) de l'étudiante (Brossard, 2004) au profit d'une plus grande maîtrise de sa pratique grâce aux instruments qu'il s'approprie dans le travail de collaboration.

2. UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE CULTURELLE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Pour développer notre conceptualisation de l'articulation théorie/pratique, dans le cadre d'une activité de formation à l'enseignement, nous nous appuyons sur la pensée de Lev Sémionovitch Vygotski (1896-1934) à propos de l'apprentissage et du développement. L'idée centrale de l'œuvre de cet auteur, soit la sociogenèse des capacités humaines, justifie, dans un

premier temps, notre choix quant à la prépondérance de la dimension intersubjective dans notre appréhension de l'articulation théorie/pratique. Dans un deuxième temps, nous abordons la vision de l'auteur concernant les apprentissages scolaires, ce qui nous permettra de situer ultérieurement l'articulation théorie/pratique dans un cadre universitaire en tant que situation formelle d'apprentissage.

2.1 L'origine sociale de l'apprentissage et du développement

La théorie historique culturelle de l'auteur russe met de l'avant l'idée que le développement de l'enfant est inséparable de l'évolution historique des sociétés humaines (Vygotski, 1928/2014). Selon lui, l'enfant croît dans un environnement social historiquement et culturellement constitué, qui comporte des instruments techniques et psychologiques dont l'utilisation oriente son développement psychique. Le développement psychologique réfère plus précisément à celui des fonctions psychiques supérieures (FPS), c'est-à-dire à la perception et l'attention volontaires, à la mémoire logique, à la pensée verbale et conceptuelle ainsi qu'au raisonnement, entre autres. Ces FPS se distinguent des fonctions psychiques naturelles, communes à de nombreuses espèces animales, en ce que leur développement se réalise à partir d'instruments culturels conçus par l'être humain et rattachés à un contexte socio-historique précis. Survenues au cours de l'histoire des sociétés humaines, donc, ces fonctions psychiques supérieures doivent se reconstruire en chaque individu tout au long des enseignements-apprentissages, notamment en contexte scolaire. *« Ce n'est que dans le processus de la vie sociale collective que sont édifiées et développées toutes les formes supérieures de l'activité intellectuelle caractéristique de l'homme. »* (Vygotski, 1994, p.156-157)

Dans le développement du comportement de l'individu, il faut considérer deux lignes distinctes et entrelacées, selon Vygotski (1994). La première, soit la ligne du développement naturel du comportement, est reliée aux processus de croissance organique et de maturation. Elle se développe donc naturellement. Quant à la deuxième, soit la ligne du perfectionnement culturel des fonctions psychologiques, elle se réalise au travers de situations d'interaction. Cette dernière ligne du développement implique, pour l'être humain, l'assimilation de moyens culturels du comportement et le développement de nouvelles formes de penser et d'agir (Vygotski, 1994).

La ligne du perfectionnement culturel permet à l'individu d'améliorer qualitativement ses comportements, de sorte à accroître la maîtrise de son rapport à soi et à autrui (Vygotski, 1928/2014). Pour qu'un individu puisse néanmoins bénéficier d'un environnement culturel riche et stimulant, son degré de maturité biologique doit le lui permettre. En fait, le développement de nouvelles formes de penser ou d'agir d'un individu prend sa source à l'extérieur de lui, il est fonction de son expérience socioculturelle et « (...) *il peut être défini comme une exo-croissance plutôt que comme une endo-croissance.* » (Vygotski, 1928/2014, p. 87)

Le processus de développement des fonctions psychiques supérieures se réalise en deux moments distincts, selon Vygotski (1934/2012) : « *la première fois dans les activités collectives, dans les activités sociales, autrement dit comme fonction interpsychique, la deuxième fois dans les activités individuelles, comme propriété interne de la pensée de l'enfant, autrement dit comme fonction intrapsychique.* » (p. 243) La première étape renvoie plus spécifiquement à l'apprentissage qui opère sur un plan inter-psychologique et qui consiste à maîtriser progressivement un nouvel instrument culturel en vue de développer de nouvelles capacités à agir

(Saussez et Yvon, 2014). La seconde étape, quant à elle, correspond à l'appropriation/intériorisation de ces nouvelles capacités à agir sur le plan intra-psychologique (espace mental selon Brossard, 1989). Le développement, à proprement parler, se produit alors par une reconfiguration des fonctions psychiques existantes (Brossard, 1989).

2.2 Une situation formelle d'apprentissage

Pour Vygotski, le processus d'apprentissage réfère spécifiquement à la transmission-acquisition d'un héritage culturel. Les deux dimensions, soit la transmission et l'acquisition, évoquent deux moments essentiels dans le processus de construction des capacités de la personne à agir dans et sur le monde (Vygotski, 1934/1997). L'emploi du terme *transmission* renvoie précisément à l'importance de la médiation dans le processus d'apprentissage, tel que conçu par l'auteur. La médiation de moyens culturels préexistants définit en quelque sorte le processus d'apprentissage d'un point de vue historique culturel. Le concept de médiation est d'ailleurs central dans l'œuvre de Vygotski. Cependant, il sera développé plus loin dans le texte. Retenons pour l'instant qu'il réfère à un type d'apprentissage systématique, c'est-à-dire qui se caractérise par le fait qu'il n'est pas spontanément accessible aux personnes dans le cours de la vie quotidienne et qu'il doit faire l'objet d'une forme d'enseignement (Vygotski, 1934/1997).

De fait, ce type d'apprentissage, que Vygotski associe généralement à la période scolaire, correspond à des « *formes d'activités culturellement et structurellement complexes et porteuses de sens, telles qu'apprendre à lire, à écrire ou à résoudre des problèmes mathématiques, etc..* » (Brossard, 2012, p. 359) Ces formes d'activité, élaborées historiquement, doivent être reconstruites individuellement par l'enfant. Celui-ci doit s'approprier les connaissances présentées dans le cadre

scolaire qui sont nouvelles pour lui, c'est-à-dire « *en rupture par rapport à ses connaissances spontanées* » (Brossard, 2012, p. 359). Il y a un processus d'apprentissage social en contexte scolaire qui a sa « *structure interne, son enchainement, sa logique de développement (...)* » (Vygotski, 1934/1997, p. 349). Ce nouveau type de connaissances exerce un effet psychologique sur l'élève : il possède un réel pouvoir structurant sur son esprit et est susceptible de modifier son fonctionnement mental ainsi que son rapport au monde (Firode, 2016). Placé dans une situation d'appropriation active de ces nouveaux savoirs, de nature complexe par définition, l'élève a besoin de l'intervention du maître (Vygotski, 1934/1997) dans un mode de collaboration systématique (Firode, 2016). Il ne s'agit donc pas d'une conception transmissive de l'éducation, ni d'une vision mécanique de l'apprentissage. L'effort intellectuel exigé ici par l'élève est au cœur de son développement : il permet d'ouvrir chez l'enfant « *un espace interne de développement fait de tensions et de contradictions vivantes entre des plans différents de pensée.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 364). Il existe en effet des tensions, des contradictions, voire des réorganisations, entre les connaissances propres à l'élève, construites de l'intérieur, et les apprentissages scolaires, qui se situent sur un autre plan de généralité (Brossard, 2012).

2.3 La dimension de prise de conscience dans les apprentissages

Au cours de la prochaine section, nous allons aborder la dimension de prise de conscience, qui est au coeur du processus d'apprentissage et de développement chez Vygotski. Nous expliquerons en quoi la relation entre pensée et langage, le développement des concepts (quotidiens et scientifiques) ainsi que la médiation instrumentale se réalisant dans la zone de développement le plus près (ZPD), renvoient à des processus qui favorisent la prise de conscience.

2.3.1 La relation entre pensée et langage

Pour Vygotski, le langage et la pensée sont interreliés. La spécificité du langage humain et de son origine tient précisément, selon lui, à cette rencontre entre deux processus ayant pourtant des « racines génétiques différentes »: le processus de développement de la pensée et celui de l'acquisition du langage. Selon lui, à l'âge de deux ans, ces deux lignes de développement, de la pensée et du langage, se rejoignent et coïncident (Vygotski, 1934/1997). Il s'agit d'un stade particulier du développement du langage où celui-ci devient intellectuel, car la pensée se met à s'exprimer verbalement. En effet, le langage égoцентриque apparaît et se développe lorsque l'enfant se met à se parler à lui-même comme il le fait avec les autres (Vygotski, 1934/1997). Au cours de ce processus d'intériorisation du langage, il s'opère un transfert des formes sociales de comportement vers la sphère des fonctions psychiques individuelles. C'est dans ce langage égoцентриque, que Vygotski qualifie de psychologiquement intérieur bien qu'il soit émis à voix haute, que ce rapprochement a lieu. Plus précisément, il s'agit d'un langage pour soi qui sert à résoudre un problème rencontré et à réfléchir aux opérations qui vont permettre de le résoudre.

À l'âge préscolaire, le langage égocentrique de l'enfant devient non seulement une forme de langage orienté vers lui-même et destiné à résoudre les problèmes qu'il rencontre, mais il devient aussi silencieux. À cet effet, Brossard (2004) rapporte une analyse réalisée par Vygotski observant un groupe d'enfants d'âge préscolaire en cours de résolution de problème. L'analyse porte plus spécifiquement sur un début de langage intérieur en cours d'action. Il ressort de son analyse que l'enfant, par son utilisation du langage intérieur, contacte ses moyens intellectuels qui lui permettent de réaliser une tâche présentant pour lui une difficulté. Son rapport au monde, médiatisé par les mots, se trouve alors transformé grâce au langage qui vient organiser l'expérience qu'il fait du monde (Brossard, 2004). Comme le mentionne en ses termes Brossard (2004), en parlant de l'analyse de Vygotski,

la possibilité d'introduire le discours dans le cours de l'action sur les choses, libère l'enfant des contraintes directes que la situation exerçait sur lui : il peut en faire une analyse, envisager plusieurs séquences d'action, réintégrer certaines expériences passées dans l'expérience en cours. Un rapport nouveau à la situation, un rapport distancié s'est produit. Le pouvoir de planifier permet à l'enfant de devenir l'instance de pilotage de sa propre action. Il gagne en maîtrise, et donc en liberté, dans son rapport à la situation. (p. 47)

La jonction des deux fonctions, celles du langage et de la pensée, donne naissance à la pensée verbale, forme d'intelligence propre à l'humain. Pour Vygotski, l'unité de base de l'analyse de la pensée verbale est la signification du mot. À chaque mot est rattachée une signification et chaque signification implique une forme de généralisation, c'est-à-dire un acte de la pensée. En

somme, un mot ne représente jamais un seul objet, il représente nécessairement un ensemble d'objets qui sont tous désignés par le même mot (p. ex., le mot table peut désigner des milliers de tables différentes). Ainsi, la signification d'un mot est à la fois un phénomène verbal et intellectuel : « [...] *le rapport de la pensée avec le mot est avant tout non une chose mais un processus, c'est le mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée* » (Vygotski, 1934/1997, p. 428). Toute généralisation tend à établir un rapport entre les objets. Ainsi, toutes les tables du monde, aussi différentes soient-elles, sont unies par un ensemble désigné par le mot "table".

À propos du développement de l'activité psychique au seuil de l'âge scolaire, Vygotski (1934/1997) observe que l'introspection, et plus particulièrement le passage entre l'introspection non verbale (de l'ordre de la perception) à l'introspection verbale, annonce un changement important : les formes psychiques de l'activité commencent à se généraliser. Selon l'auteur, l'utilisation du signe (langage), dans ce nouveau mode de perception interne, renvoie à un type supérieur d'activité psychique qui permet de généraliser le processus propre de l'activité, ce qui ouvre la voie à la prise de conscience. En ce sens, la prise de conscience repose sur la généralisation du processus propre à l'activité et permet d'établir avec lui un nouveau rapport. En effet, dit Vygotski (1934/1997), « *percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 243). Or ce nouveau rapport avec le processus propre à l'activité en est un qui conduit à sa maîtrise. En somme, la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres ? qui conduit à leur maîtrise. Vygotski (1934/1997) précise à cet effet qu'un processus non conscient n'est pas un processus inconscient. Une distinction est à apporter entre les deux termes, au sens où le dernier

indique non pas un degré de conscience mais bien une autre direction de l'activité de la conscience. Pour illustrer cette idée, Vygotski (1934/1997) prend l'exemple d'un nœud effectué avec des lacets. Cette activité est faite consciemment mais le processus propre à l'activité, quant à lui, n'est pas conscient. En d'autres termes, la manière dont le nœud a été conçu ne peut être expliquée verbalement. Il n'y a pas eu de prise de conscience de l'action consciente. « *La pensée s'incarne dans le mot* » (Vygotski, 1934/1997, p. 429).

2.3.2 *La formation des concepts quotidiens et scientifiques*

Selon la perspective historique culturelle, le langage permet le partage des connaissances au sein d'une société en particulier ainsi que le passage de celles-ci aux générations suivantes à un moment déterminé (Vygotski, 1934/1997). C'est grâce à cette médiation des connaissances, par le langage, que devient possible le développement des processus psychologiques vers des formes supérieures ou le processus de formation des concepts (Vygotski, 1934/1997). Le langage est donc considéré par Vygotski comme un moyen privilégié de développement psychique. En effet, la présence des fonctions psychiques supérieures, propres à l'homme, prend sa source selon lui dans l'utilisation du langage permettant ainsi son évolution. Quant à la formation des concepts, elle représente un nouveau type d'activité psychologique caractérisé par « [...] *le passage des processus intellectuels immédiats aux opérations médiatisées par les signes* » (Vygotski, 1934/1997, p. 210).

L'utilisation fonctionnelle du signe permet donc le développement des concepts dans leurs différentes formes, en tant qu'acte de généralisation, quel que soit leur stade de développement (Vygotski, 1934/1997). Au plan psychologique, les concepts correspondent à des significations de mots qui se développent d'une forme de généralisation à une autre, progressant ainsi des formes

inférieures aux formes supérieures de généralisation (Vygotski, 1934/1997). Au début du processus, l'enfant utilise une forme de généralisation élémentaire pour en venir à des types de généralisations de plus en plus élevées au cours de son développement (Vygotski, 1934/1997). De plus, le développement des concepts scientifiques « *doit immanquablement prendre appui sur un certain niveau de maturation des concepts spontanés* » (Vygotski, 1934/1997, p. 289) Cette progression, de la formation de concepts spontanés (ou quotidiens) vers la formation de concepts scientifiques, mène l'enfant à la construction de formes supérieures de son activité intellectuelle mettant en jeu deux néoformations qualitatives (Vygotski, 1934/1997). En effet, l'avènement de cette transformation psychologique est indissociable des caractères conscient et volontaire impliqués dans les apprentissages scolaires (Brossard, 2004). Le sujet est alors appelé à travailler de façon consciente et volontaire sur de nouveaux objets (Brossard, 2004) et sur ses propres processus.

Lorsqu'il réfère aux concepts, Vygotski (1934/1997) distingue les concepts quotidiens des concepts scientifiques. Les premiers, soient les concepts quotidiens, réfèrent aux représentations que l'enfant a développées spontanément de l'intérieur, par le travail de sa propre pensée, au cours de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage (Vygotski, 1934/1997). Ainsi, ils se caractérisent par leur rapport direct à l'objet ou à la situation concrète dans laquelle ils ont été élaborés, ce qui les différencie des concepts scientifiques qui sont eux-mêmes en rapport avec d'autres concepts en plus d'être en rapport avec l'objet. Par exemple, l'élaboration du concept quotidien "chien" s'appuie sur la forme concrète d'un chien en particulier, soit le chien "Fido". La signification du mot "chien" est alors rattachée précisément à ce chien et aux traits physiques qui le distinguent. Lors de la formation d'un concept quotidien, selon

Vygotski (1934/1997), « [...] *l'enfant a pris conscience de l'objet beaucoup plus que du concept lui-même.* » (p. 370)

Les concepts scientifiques, quant à eux, ne se forment pas spontanément comme les concepts quotidiens. Ils connaissent plutôt « *un authentique processus de développement.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 281) Contrairement au processus de formation de concepts quotidiens, celui des concepts scientifiques ne se réalise pas non plus de l'intérieur, par le biais de représentations propres à l'enfant. Il se réalise en fait de l'extérieur, c'est-à-dire grâce à la médiation de l'adulte et à un enseignement systématique impliquant un système déterminé de connaissances scientifiques (Vygotski, 1934/1997). Ainsi, les concepts scientifiques réfèrent à de nouvelles connaissances plus abstraites que l'enfant assimile généralement en contexte scolaire. Le propre de ce type de concepts, est son rapport détaché et médiatisé avec l'objet. En effet, avant de se lier à l'expérience ou à une forme concrète, le concept scientifique apparaît sous une forme abstraite. L'enfant apprend d'abord sa définition verbale et ses caractéristiques générales, puis il établit des liens logiques entre ce concept et d'autres concepts auxquels il est relié. Se faisant, l'enfant fait entrer le nouveau concept dans un système plus vaste de connaissances scientifiques. C'est en prenant conscience progressivement des relations hiérarchiques entre les concepts de ce système que l'enfant prend véritablement conscience du concept même et qu'il peut, par conséquent, le manier plus volontairement. « *C'est seulement lorsqu'il est intégré dans un système que le concept peut devenir conscient et volontaire.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 328)

2.3.3. *Le mouvement dialectique entre les concepts*

Le développement des concepts quotidiens et celui des concepts scientifiques sont des processus étroitement liés et en constante interaction (Vygotski, 1934/1997). Les deux types de concepts se développent dans un passage qui se caractérise par un mouvement vertical, d'une forme de généralisation à une autre, qui s'opère dans les deux sens. Il appert en effet « *que le concept spontané de l'enfant se développe de bas en haut, des propriétés plus élémentaires et inférieures aux propriétés supérieures, alors que les concepts scientifiques se développent de haut en bas, des propriétés plus complexes et supérieures aux propriétés plus élémentaires et inférieures.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 371) Cette distinction fondamentale, dans le développement des concepts respectifs, est essentiellement liée au rapport que chacun entretient avec l'objet et les autres concepts (Vygotski, 1934/1997).

En dépit de leurs distinctions réciproques et leurs voies de développement opposées, les deux formes de concepts entretiennent des liaisons d'interdépendance. En effet, Vygotski (1934/1997) précise qu'il existe un rapport dialectique entre les deux formes de concept, ce qui engendre une sorte de tension-opposition, mais surtout un dépassement de cette opposition. Il mentionne notamment que « si le développement du concept scientifique et celui du concept quotidien suivent des voies opposées, ces deux processus sont cependant liés l'un à l'autre par des rapports internes et très profonds. » (Vygotski, 1934/1997, p. 286) De fait, chaque type de concept tire parti de la présence de l'autre et l'influence. Non seulement le développement du concept quotidien doit atteindre un certain niveau de maturité pour permettre au concept scientifique de se former, mais les généralisations de structures supérieures, propres aux concepts scientifiques,

provoquent également des modifications dans la structure des concepts quotidiens (Vygotski, 1934/1997). En « *effectuant une partie de son parcours de l'abstraction vers l'expérience concrète, le concept scientifique a facilité le développement du concept quotidien, car il a préparé une série de formations structurales indispensables à la maîtrise de ses propriétés supérieures.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 293) Ainsi, le concept scientifique se fraie une voie vers le bas par l'intermédiaire du concept quotidien qui se fraie une voie vers le haut par le biais du concept scientifique (Vygotski, 1934/1997).

Les concepts quotidiens et les concepts scientifiques possèdent des forces et des faiblesses distinctes qui soulignent leur riche complémentarité et l'influence qu'ils exercent l'un sur l'autre. Le concept quotidien, prend sa source dans l'expérience de l'enfant, ne correspond pas à une définition verbale et objective. La limite de ce type de concept renvoie donc à son faible niveau d'abstraction, qui a pour conséquence de le rendre inapproprié à son maniement conscient et volontaire (Vygotski 1934/1997). Le concept quotidien qui est rattaché à l'expérience concrète n'appartient pas à un réseau organisé de concepts. L'enfant n'est pas capable d'établir intentionnellement et volontairement une relation causale ou d'établir consciemment des liens logiques à partir de cette forme de concepts. Par conséquent, la conception que se construit l'enfant avec les concepts quotidiens est souvent partielle et insuffisante, c'est-à-dire basée uniquement sur des propriétés empiriques (Vygotski, 1934/1997). L'enfant est alors en mesure d'identifier un concept (il s'agit d'un carré), tout en désignant l'objet à partir de certains traits empiriques, sans pour autant en attribuer une définition verbale objective ou des caractéristiques plus générales (Vygotski, 1934/1997). L'enseignant.e doit être consciente de cette limite liée à l'usage du concept quotidien et compléter les connaissances de l'enfant en frayant une voie vers l'abstraction ou les

formes de généralité supérieure liées à ce concept (le carré a quatre côtés et quatre coins, il s'agit d'un polygone...). En contrepartie, les concepts scientifiques ont l'avantage de se prêter plus facilement à l'application spontanée et concrète dans la sphère de l'expérience (Vygotski, 1934/1997). Ils ont également l'avantage d'être abstraits et de pouvoir être utilisés par l'enfant volontairement et consciemment en dehors d'un rapport direct à l'objet (Vygotski, 1934/1997). Ils se fraient progressivement une voie vers l'objet et finissent par se lier à l'expérience de l'enfant, mais ils s'inscrivent d'abord dans un système conceptuel à différents niveaux de généralité dont prend conscience l'enfant (p. ex., pomme - fruits - aliment). Ainsi, celui-ci peut volontairement situer un concept (p. ex., pomme) par rapport à un autre qui se situe à un niveau différent de généralité (p. ex., fruit). Son rapport systématique et conscient au concept scientifique lui permet d'accroître la maîtrise de ses propres processus de pensée (Vygotski, 1934/1997). Par contre, le concept scientifique possède une faiblesse quant à sa capacité à prendre une forme concrète. Son maniement spontané et en contexte s'avère plus difficile.

2.3.4. La question spécifique des concepts scientifiques

Le processus de développement d'un concept scientifique doit d'abord s'appuyer sur un niveau suffisant de maturité du concept quotidien correspondant. De fait, les concepts quotidiens (p. ex., Fido le chien) et les concepts scientifiques (p. ex., le mammifère) se retrouvent dans un même système conceptuel en développement, mais à des niveaux différents de généralité. Ainsi, pour que l'enfant puisse assimiler un concept scientifique, il doit avoir développé au préalable un début de signification du mot dans son expérience concrète (p. ex., Fido). À partir de cette représentation déjà acquise par l'enfant (concept quotidien), le système de concepts pourra

continuer d'évoluer vers d'autres niveaux de généralités (p. ex., chien, mammifère) et des propriétés supérieures, dont les caractères conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997).

Pour favoriser la formation d'un concept scientifique, il est donc essentiel de tenir compte du tissu conceptuel déjà formé par l'enfant, au moyen de l'activité spontanée de sa pensée. Cependant, comme les deux types de concepts se retrouvent à des niveaux différents de généralité, le point de départ de leur développement respectif n'est pas le même. Dans le cas du concept scientifique, bien que son assimilation soit facilitée par le concept quotidien préexistant, il n'en demeure pas moins que sa formation débute dans la sphère du général (p. ex., mammifère) pour aller vers le particulier (p. ex., Fido). Le point de départ du concept scientifique est, plus précisément, l'assimilation du nouveau mot ainsi que sa définition verbale. Puis, il s'en suit un long développement interne et progressif de sa signification. Selon Vygotski (1934/1997),

la voie menant de la première rencontre avec un concept nouveau jusqu'au moment où le mot et le concept deviennent la propriété de l'enfant est un processus psychique complexe, impliquant la compréhension progressive du nouveau mot à partir d'une représentation confuse, son emploi par l'enfant lui-même, et en bout de chaîne seulement son assimilation effective. (p. 280)

Or, lorsque l'enfant apprend un mot nouveau, la signification de ce mot ne fait que commencer et l'enseignement doit assurer le développement progressif de sa signification. Cette étape de la médiation constitue le point de départ du développement d'un concept scientifique. En ce sens, l'enseignant.e qui veut transmettre un concept scientifique, ne doit pas présupposer que l'enfant l'assimilera spontanément dès la présentation du nouveau mot et de sa définition. Le

processus d'apprentissage de tels concepts requiert, comme nous l'avons déjà dit, tout un acte complexe et délicat de la pensée de l'enfant (Vygotski, 1934/1997). Par conséquent, en visant uniquement « une vaine assimilation » des nouveaux mots et de leur définition, l'enseignant.e transmet alors des mots et non des concepts (Vygotski, 1934/1997). Le concept exprimé seulement par le mot reste incompris et immature : l'enfant l'acquiert « *par la mémoire plus que par la pensée et s'avère impuissant dès qu'il s'agit de tenter d'employer à bon escient la connaissance assimilée.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 277) C'est donc bien la signification du mot que l'enseignement doit viser ; son rapport avec l'idée qu'il contient, mais aussi avec les autres concepts du même système et avec l'objet qu'il représente. Rappelons que la faiblesse des concepts scientifiques, c'est-à-dire leur application dans les situations concrètes, nécessite de la part de l'enseignant.e tout un travail permettant de les mettre en lien avec des formes inférieures de généralité.

Par ailleurs, le développement des concepts scientifiques implique également une prise de conscience progressive des concepts dans leur système et de leurs rapports de généralité. Vygotski (1934/1997) a fait cette découverte en comparant les concepts spontanés et scientifiques dans ses recherches. Pour ce faire, il a soumis un groupe d'enfants à divers problèmes à résoudre. Puis, il a découvert que leur performance était plus élevée lorsque leur démarche impliquait des concepts scientifiques. D'après ses résultats, cette efficacité remarquée dans l'utilisation des concepts scientifiques serait attribuable au niveau de conscience que ceux-ci introduisent dans la résolution d'un problème. De fait, le développement des concepts scientifiques a pour particularité de présenter « *les traits distinctifs fondamentaux de toutes les fonctions psychiques qui se forment à cet âge : le caractère conscient et le caractère volontaire.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 277)

Le développement des concepts scientifiques a effectivement cette particularité de débiter dans la sphère du conscient et du volontaire, tandis que celui des concepts quotidiens commence dans la sphère du non conscient et du non volontaire. En fait, lorsque l'enfant utilise spontanément un concept sans en prendre conscience, il ne peut guère le manier sur une base volontaire : il doit d'abord assimiler ce concept avec l'aide de l'adulte pour se l'approprier, c'est-à-dire en prendre véritablement conscience et le maîtriser. Reprenons l'exemple de Vygotski (1934/1997) avec les conjonctions *parce que* et *bien que*. L'enfant utilise d'abord la conjonction dans son quotidien de façon spontanée, sans véritablement prendre conscience du concept même. Il n'a donc pas encore conscience de l'acte de généralisation de sa pensée propre qui l'amène à employer, de cette façon précise, l'une des conjonctions. Il doit d'abord apprendre, verbalement et avec l'aide de l'adulte, les rapports impliqués dans l'une et l'autre des conjonctions, pour ensuite les maîtriser, puis les manier volontairement. En somme, l'enfant ne peut prendre conscience d'un concept, ni le maîtriser, sans en avoir préalablement assimilé la définition verbale et les propriétés plus abstraites. Une fois ces éléments assimilés, le niveau de conscience par rapport à ce concept aura évolué et lui permettra d'employer ce dernier volontairement dans des rapports logiques avec d'autres concepts (Vygotski, 1934/1997). Cette prise de conscience introduite par les concepts scientifiques, ainsi que le maniement volontaire et efficace qu'elle permet, constituent les propriétés supérieures des concepts et contribuent particulièrement au développement des fonctions psychiques (Vygotski, 1934/1997). Par conséquent, tout enseignement valable devrait tenir compte de ces deux néoformations qui caractérisent les apprentissages scolaires (Vygotski, 1934/1997).

En somme, la clé donnant accès à la prise de conscience est « la formation d'un système de concepts fondé sur des rapports de généralité entre les concepts et elle a pour effet de les rendre

volontaires. » (Vygotski, 1934/1997, p. 247) Vygotski (1934/1997) explique qu'« à chaque structure de généralisation correspond l'absence ou l'existence d'un système spécifique de rapports de généralité » (p. 306). Par contre, les concepts quotidiens sont employés hors d'un système ; ils ne font pas partie d'un rapport de généralité avec d'autres concepts, ce qui nous renvoie au caractère non systématique et non conscient de ces concepts. Le caractère non conscient signifie « une absence de généralisation et un développement incomplet du système des rapports de généralité. » Quant au caractère conscient des concepts scientifiques, il va de pair avec le caractère systématique ou la prise de conscience du système en question. Enfin, pour favoriser la formation de tels concepts, il est essentiel d'amener les élèves à entrevoir les concepts dans leur système propre et à prendre conscience de leurs rapports de généralité avec les autres concepts de ce même système en développement.

2.3.5. La zone de développement le plus proche (ZPD)

Le concept de zone de développement le plus proche (ZPD) est d'abord fondé sur l'idée d'une interaction entre l'apprentissage et le développement des fonctions psychiques supérieures. Selon Vygotski, les apprentissages doivent contribuer activement au développement de l'élève et la ZPD constitue à cet effet un espace de médiation privilégié. Pour accompagner la progression des fonctions psychiques, Vygotski (1933/2012) montre la nécessité de prendre en compte deux niveaux de développement,

premièrement, le niveau du développement actuel, c'est-à-dire, ce qui est déjà arrivé à maturité, et deuxièmement, la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire le développement ultérieur des fonctions qui ne sont pas encore parvenues à

maturité, mais qui sont quand même en train de mûrir; elles donneront des fruits et passeront au niveau du développement actuel demain. (p. 147)

La distance entre ces deux niveaux de développement est nommée « zone de développement le plus proche » et réfère au développement potentiel de l'enfant, donc à ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'autrui (Vygotski, 1934/2012). Le développement visé par ce processus n'est donc possible que si l'enseignant.e prend appui sur les ressources internes de l'enfant et exerce une médiation qui tienne compte de sa capacité potentielle d'apprentissage et de développement (Vygotski, 1934/2012).

L'apprentissage scolaire et le développement ne représentent donc pas deux processus indépendants mais un seul processus dont les deux voies différentes entretiennent entre elles des rapports complexes. En fait, Vygotski émet l'hypothèse selon laquelle « l'apprentissage devance et provoque le développement. » (Brossard, 2011, p. 357) Pour lui,

le trait essentiel de l'apprentissage consiste à engendrer la zone de développement le plus proche, c'est-à-dire, à donner naissance, réveiller et activer chez l'enfant toute une série de processus internes de développement capables d'opérer seulement quand l'enfant est en relation avec les personnes de son entourage et coopère avec quelqu'un de semblable. Une fois intériorisés, ces processus se convertissent en acquisition interne de l'enfant. (Vygotski, 2012, p. 244-245)

Tout apprentissage se situant dans la ZPD se réalise d'abord comme fonction interpsychique, dans l'interaction avec autrui, puis comme fonction intrapsychique, en tant que

« *propriété interne de la pensée de l'enfant* » (Vygotski, 1933/2012, p. 243). Grâce à la collaboration avec autrui, l'enfant développe ses fonctions mentales supérieures (raisonnement, mémoire et attention volontaires, etc.) tout en réalisant des tâches complexes qui requièrent « une intervention de la volonté, une capacité d'abstraction et d'autres fonctions non encore venues à maturité » (Vygotski, 1934/1997). Ainsi, « *l'étude de la zone du développement le plus proche a mené à la conclusion suivante: l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche.* » (1933/2012, p. 147). Selon Vygotski, un bon enseignement est celui qui sollicite l'apprenant au - delà de son niveau actuel de développement. Il est celui « *qui le remorque, l'éveille, l'organise et oriente son processus du développement* » (Vygotski, 1934/2012, p. 196). Ce faisant, l'enfant se met à réaliser des tâches, avec l'aide de l'adulte, qu'il ne pourrait réaliser seul et qui sont fécondes ou puissantes pour son développement psychologique (Vygotski, 2012a). Un enseignement qui se situe au-delà ou en deçà de la ZPD d'un élève est un enseignement sans puissance au sens où il ne produit pas d'effet psychologique ou de développement chez l'individu. Pour Vygotski, « *le développement a pour finalité une plus grande maîtrise du sujet sur le monde et sur son monde.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 348)

Cette forme d'enseignement qui anticipe sur les développements possibles, c'est-à-dire sur ce que la personne est susceptible de réussir dans un avenir rapproché, doit attirer l'attention des formateurs. Le concept de ZPD fournit en effet de bonnes balises pour l'intervention, bien que les bornes inférieure et supérieure ne soient pas toujours aisées à définir. La borne inférieure s'identifie facilement par le fait de réussir une tâche seule, de façon autonome. Quant à la borne

supérieure, elle s'identifie généralement par le fait de réussir une tâche à l'aide d'accompagnement, sans toutefois y arriver seul. Le développement a une logique interne (Vygotski, 1934/1997, p. 348) mais les rapports temporels entre apprentissage et développement demeurent complexes. Il existe, dit Vygotski, trois relations temporelles possibles entre ces deux lignes: le développement peut être en retard sur les apprentissages (une période de développement interne reste dans l'ombre), leur être contemporain (se réalise en même temps que les apprentissages) ou les anticiper - dans la mesure où l'élève réalise une tâche qu'il est déjà capable de faire (Brossard, 2011).

À la lumière de cette définition de zone de développement le plus proche, revenons au développement des concepts quotidiens et scientifiques. Leur trajectoire opposée de développement ou le mouvement de la pensée qui se déplace d'un niveau à l'autre de généralisation, suscitent nécessairement leur rencontre dans un espace où la prise de conscience devient possible. Vygotski désigne cette zone de rencontre entre les concepts, c'est-à-dire entre les idées déjà élaborées de l'intérieur par l'individu lui-même (concepts quotidiens ou connaissances actuelles) et celles venant de l'extérieur renvoyant à de nouveaux contenus culturels plus élaborés (concepts scientifiques ou nouvelles connaissances), comme étant la zone de développement le plus proche (ZPD).

Dès lors, pour que la médiation de l'enseignant.e soit fructueuse, elle doit se produire à l'intérieur de la ZPD tout en assurant le mouvement de la pensée verbale vers des formes supérieures de généralité dans le système de concepts dont l'apprenant prend conscience progressivement.

2.4 La médiation instrumentale

L'idée d'instrument psychologique est centrale dans l'oeuvre de Vygotski, elle est également au cœur du concept de ZPD. En effet, les fonctions psychiques supérieures (FPS) « *prennent naissance à l'aide d'instruments psychologiques et constituent en conséquence des phénomènes psychiques médiatisés.* » (Friedrich, 2012, p. 190) Leur développement est donc le résultat d'un acte de médiation instrumentale (Vygotski, 1928/2014) se situant dans la ZPD du sujet. Pour expliquer ce phénomène, Vygotski utilise notamment la méthode de la double stimulation et observe que le développement des FPS est composé de trois éléments : la tâche, l'instrument et le processus psychique nécessaire pour résoudre la tâche (Vygotski, 1928/2014). Il implique donc un acte de médiation instrumentale qui se situe dans un rapport dialectique entre le sujet (plus précisément l'action du sujet) et son objet (problème à résoudre). L'acte du sujet est ici dirigé vers l'objet à l'aide d'un instrument (Rabardel, 1995). Cette médiation instrumentale constitue un intermédiaire entre le sujet et l'objet et un moyen permettant au sujet d'agir dans son rapport à l'objet. De plus, le sujet qui utilise un instrument psychologique devient à la fois le sujet agissant (*Je, sujet actif*), mais également l'objet sur lequel l'instrument agit (*moi, sujet passif*). Le schéma ci-dessous (figure 1) représente la médiation instrumentale telle que conçue par Vygotski.

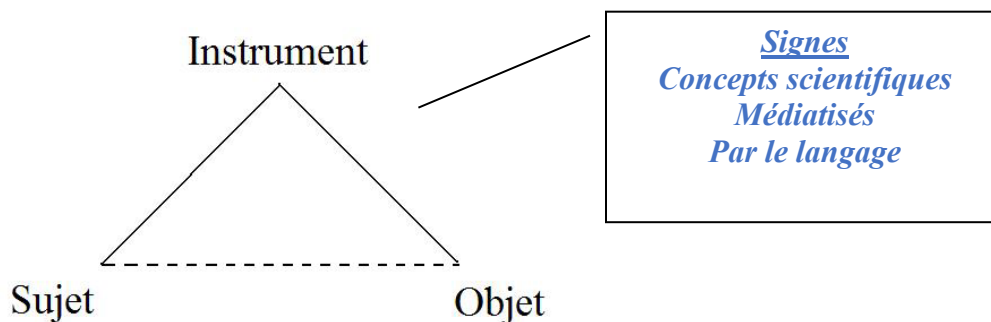


Figure 1. La médiation instrumentale selon Vygotski (1928/2014)

Les fonctions psychiques supérieures (FPS), selon Vygotski, renvoient à des capacités qui sont propres aux humains, car elles sont d'origine sociale. Qu'il s'agisse de la perception volontaire, de l'attention volontaire, de la mémoire logique ou volontaire, de la pensée verbale, de la pensée conceptuelle ou du raisonnement, ces FPS se distinguent toutes des fonctions psychiques naturelles, plus élémentaires et communes à de nombreuses espèces animales, car leur développement est le fruit d'une médiation instrumentale, soit de l'introduction, par autrui, d'un instrument artificiel. L'intervention d'un instrument artificiel sur des phénomènes psychiques naturels, c'est-à-dire sur des propriétés naturelles du tissu cérébral (Vygotski, 1928/2014), génère le développement de capacités supérieures propres à l'humain. Ainsi, c'est la direction qu'impose l'instrument artificiel au processus naturel qui permet le développement des FPS (Vygotski, 1928/2014). Lorsque Vygotski aborde l'idée du développement chez l'enfant, il réfère à une sorte de révolution ou de réorganisation de son fonctionnement psychique. Grâce aux instruments culturels médiatisés par l'adulte, l'enfant vit une nouvelle forme d'activité intellectuelle, qui se situe sur un plan supérieur de généralité, et qui, en cela, est susceptible de

réorienter son développement psychique. Le développement psychique, pour Vygotski, réfère à la transformation du système des fonctions psychiques supérieures (Yvon, 2012). Il se produit alors des changements fondamentaux dans leur configuration et dans leurs rapports interfonctionnels (Yvon, 2012). En ce sens, les apprentissages conceptuels, médiatisés par l'adulte, peuvent devancer et provoquer le développement (Brossard, 2012).

Comme nous l'avons déjà mentionné, les FPS apparaissent en deux temps au cours du développement de l'enfant (Vygotski, 1928/2014). En effet, elles surviennent une première fois dans l'interaction, donc sur un plan interpsychique. Les instruments psychologiques sont alors au centre de cette collaboration qui se situe sur un plan interspsychique. La deuxième fois, elles surviennent dans la pensée de l'individu, donc sur un plan intrapsychique. Il s'agit à cette étape d'un processus de reconstruction, sur le plan interne, de ce qui a été vécu initialement dans le cadre de la collaboration. La fonction des instruments est alors intériorisée par l'individu, ce qui lui permet de les utiliser de manière autonome, sur un plan intrapsychique, et indépendamment de la situation sociale qui en est à l'origine (Vygotski, 1928/2014).

Le passage aux fonctions psychiques supérieures se caractérise par deux traits distinctifs fondamentaux : la prise de conscience et l'intervention de la volonté (Vygotski, 1928/2014). En effet, une fonction (p. ex., la mémoire) est maîtrisée lorsqu'elle a fait l'objet d'une prise de conscience de son existence propre qui passe par son intellectualisation, c'est-à-dire par l'idée qu'elle comporte. Lorsque cette fonction est consciente donc intellectualisée, elle peut être utilisée volontairement. Ainsi, lorsque l'enfant prend conscience qu'il possède une mémoire, c'est-à-dire qu'il a intellectualisé son existence par l'idée qu'il a développée à propos de celle-ci, il peut se

mettre à l'utiliser volontairement. C'est ainsi que la mémoire (fonction élémentaire) devient la mémoire volontaire (fonction supérieure). Ceci revient à dire que la médiation instrumentale a donné une orientation artificielle à la fonction psychique naturelle plus élémentaire et, ce faisant, elle lui a permis de se développer et d'accéder au rang de fonction psychique supérieure, soit la mémoire volontaire dans ce cas-ci.

Sous l'influence de l'instrument psychologique, l'être humain apprend à mieux contrôler ses processus psychiques naturels, ce qui lui permet ultimement de réaliser les tâches plus complexes et de s'autoréguler (Vygotski, 1928/2014). C'est donc « *la maîtrise artificielle des phénomènes psychiques naturels réalisée par l'homme à l'aide des instruments psychologiques qui se trouve au centre du processus de développement psychique.* » (Friedrich, 2012, p. 191) L'instrument psychologique, pour Vygotski, constitue donc une création de l'homme, un moyen qu'il se donne pour agir sur la nature, sur lui-même ou sur autrui. Il est utilisé comme médiateur pour agir en fonction d'un but précis (Vygotski, 1928/2014). Plusieurs instruments psychologiques sont mentionnés par l'auteur, tels que

[...] le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc.
(Vygotski, 1930/1985, p. 39)

Le langage constitue un instrument psychologique central dans l'œuvre de Vygotski. À titre de signe, il constitue un moyen auxiliaire servant à résoudre une tâche psychologique. L'emploi du signe ou du langage peut avoir pour fonction instrumentale, par exemple, de garder en mémoire,

de comparer ou de communiquer (Vygotski, 1928/2014). Il est orienté vers l'intérieur, permet donc au sujet d'agir sur son propre psychisme ou celui d'autrui. Les outils, quant à eux, réfèrent aux objets concrets du travail (ex. une fourche). Ils permettent à ce titre de maîtriser les processus de la nature (Vygotski, 1928/2014). « *L'outil sert de guide à l'homme dans ses actions sur l'objet de son activité, il est orienté vers l'extérieur* » (Vygotski, 1928/2014, p. 207). Les deux types d'instruments, soient les outils et les signes, sont des élaborations sociales, historiquement créées par l'homme et ayant pour fondement commun la fonction médiatisante.

Dans le schéma présenté un peu plus tôt (figure 1), nous pouvons voir que cette médiation par le langage constitue un intermédiaire entre le sujet et l'objet, un moyen permettant au sujet d'agir dans son rapport à l'objet. Le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif se caractérise par l'intériorisation de l'instrument psychologique mobilisé (concepts scientifiques) qui devient alors pour le sujet un instrument de contrôle de ses propres actions (Vygotski, 1928/1914). Précisons que le sujet qui utilise un instrument psychologique est à la fois le sujet agissant (*Je, sujet actif*) et l'objet même sur lequel cet instrument agit (*moi, sujet passif*). Par conséquent, il ne transforme pas seulement l'objet : il se transforme aussi lui-même, c'est-à-dire qu'il transforme ses propres processus psychiques. La médiation instrumentale ou l'intellectualisation du rapport à soi et au monde par la connaissance des outils de la culture « (...) *s'effectue en direction d'un rapport de plus en plus conscient et volontaire que le sujet entretient avec le monde extérieur et son monde intérieur.* » (Brossard, 2008, p. 68)

3. L'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF SOUS L'ANGLE HISTORIQUE CULTUREL

Dans la section suivante, nous justifions les raisons nous permettant d'appuyer notre recherche sur la théorie historique culturelle développée à la base pour les enfants d'âge scolaire. Nous présentons ensuite une conception de l'articulation théorie/pratique vue sous l'angle de Vygotski.

3.1 La théorie historique culturelle appliquée aux adultes

Dans le cadre de cette recherche menée auprès de jeunes adultes, il est de mise de justifier notre recours à la théorie historique culturelle puisqu'elle fait, avant tout, référence aux lois du développement de l'enfant et de l'adolescent. De plus, Vygotski évoque clairement une différence entre les apprentissages des adultes et ceux des enfants, qui se distinguent de par leur nature, leurs formes spécifiques et leur rapport au développement (Vygotski, 1934/2011). Selon lui, il est en effet difficile « [...] *d'imaginer que le développement de l'homme au début de sa maturité (de 18 à 25 ans) soit conforme aux lois du développement de l'enfant* » (Vygotski, 1934/2011., p. 129).

Concernant plus spécifiquement le développement des adultes à 25 ans, il affirme qu'« *il n'y a plus de révolution, ni de changements fondamentaux dans la configuration de ses fonctions psychiques supérieures.* » (Yvon, 2011, p. 380-381) Selon cette perspective, nous pouvons donc imaginer que les adultes possèdent un potentiel d'apprentissage, certes, mais non de développement psychique. Néanmoins, nous savons aujourd'hui que le cerveau se développe tout au long de la vie grâce au phénomène de la neuroplasticité et que, par conséquent, le

développement intellectuel se poursuit également à l'âge adulte (Habib, 2014). Pour Baltes (1987), notamment, le développement ontogénétique de l'individu se poursuit durant toute la vie, et ce, depuis le début de sa conception. Ainsi, il nous est permis de croire au développement intellectuel d'une étudiante en formation, mais la question est de savoir si ce développement correspond à la conception vygotskienne, c'est-à-dire à une modification interfonctionnelle des fonctions psychiques supérieures (FPS) se réalisant grâce à la médiation par le signe (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016).

Bien que cette dernière question demeure en suspens, bon nombre d'auteurs s'inspirent de la conceptualisation vygotskienne pour enrichir la formation professionnelle (Pastré, 1994). En effet, plusieurs travaux en témoignent (Clot, 2007 ; Yvon et de Garon, 2006). D'autres recherches portant sur de nouvelles méthodes d'enseignement universitaire semblent, par ailleurs, rejoindre l'idée d'un accompagnement dans la zone proche de développement (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016). L'application du concept de ZPD à une clientèle adulte fait effectivement l'objet de plusieurs études (Voir aussi Brudermann et Pélissier, 2016; Montandon, 2016). Bien que ces travaux soient critiqués à certains égards (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016), ils nous ramènent néanmoins à la pertinence pour les formateurs universitaires de faire appel à la ZPD, quelle que soit la clientèle visée par l'enseignement, tant pour favoriser le développement professionnel qu'intellectuel (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016). Le concept de ZPD est en effet particulièrement pertinent sur le plan théorique pour la formation à l'enseignement. Selon Montandon (2016, p. 63), « *Ce développement potentiel, qui caractérise la ZPD, constitue la référence la plus fondamentale pour orienter les interventions de l'apprenti formateur et doit*

fournir des indications précieuses pour définir l'activité de médiation ». Or pour enseigner dans la ZPD d'un adulte en formation, la possibilité d'un développement doit exister.

Si nous admettons que le processus de développement des fonctions psychiques supérieures se fasse moins important à l'âge adulte, il n'en demeure pas moins qu'il puisse exister dans une certaine mesure. D'ailleurs, Vygotski (1997c dans Levykh, 2003) a dit lui-même que le développement est un processus qui ne s'arrête jamais, car toute la vie mentale est imprégnée d'une lutte entre deux réalités : celle de l'extérieur (environnement culturel) et celle de l'intérieur (émotions individuelles, plaisirs, etc.). Nous pouvons donc supposer, par exemple, que le fait de faire réfléchir des personnes stagiaires sur leurs propres processus d'enseignement, lors d'une situation difficile, peut contribuer à une forme de développement générée par la confrontation de deux réalités (le milieu professionnel et le vécu intérieur) les incitant à se mobiliser mentalement.

Pour certains spécialistes de l'œuvre de Vygotski, le développement des fonctions psychiques supérieures (FPS) à l'âge adulte peut se produire sous certaines conditions (Saussez et Yvon, 2014). Selon Yvon (2012), par exemple, le développement professionnel peut être favorisé par l'intervention d'autrui. À ce titre, nous pouvons envisager qu'un travail de collaboration tenant compte de la ZPD d'un apprenant adulte puisse générer, à tout le moins, du développement professionnel (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016). Il est également aisé d'imaginer que « *la formation universitaire contribue au développement de leur pensée verbale en augmentant leur capacité d'abstraction, puisqu'ils sont appelés à traiter des concepts de plus en plus généraux, voire abstraits.* » (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016, p. 8)

En raison des idées énoncées précédemment, il nous apparaît possible d'espérer contribuer, par la médiation de concepts scientifiques, à augmenter la capacité d'abstraction des étudiants et à favoriser ainsi des prises de conscience sur leur pratique d'enseignement. Pour accompagner le développement des fonctions psychiques supérieures, Vygotski (1934/2012) montre la nécessité d'identifier deux niveaux distincts de développement : le niveau de développement actuel et le développement potentiel. Dans notre recherche, la ZPD est conçue comme l'écart entre le développement actuel et le développement potentiel de l'étudiante en stage, une zone de médiation où le formateur s'appuie sur les connaissances actuelles de celle-ci, pour lui proposer des instruments psychologiques (nouvelles connaissances) afin de lui permettre l'accès à de nouvelles possibilités d'action dans sa pratique d'enseignement. Le développement professionnel ainsi conçu met en lumière toute l'importance du rôle de la médiation, assumé par le formateur, consistant à susciter, entre autres, le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016). Ce développement réfère à l'appropriation et à l'intériorisation des rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, instruments psychologiques médiatisés au cours de la réflexion accompagnée.

Enfin, comme le développement de l'enfant ne peut qu'être inféré, selon Vygotski (1927/1999), il en va de même pour celui de l'adulte. Tout en nous inscrivant dans la perspective de développement professionnel de l'enseignant.e adoptée par Yvon et Clot (2004), nous mettons en place un dispositif méthodologique qui nous permettra d'inférer le développement des participantes. En d'autres termes, par le biais de notre dispositif méthodologique, nous souhaitons observer dans quelle mesure il y a eu appropriation interne, de la part des étudiants, des rapports entre les connaissances élaborées dans le plein de l'expérience

et les nouveaux contenus culturels élaborés dans le cadre du cours. Bien que nous ne voulions pas observer sur le terrain les changements de pratiques liés à cette appropriation, nous souhaitons savoir à tout le moins si les participantes ont développé, à propos de la situation professionnelle interpellante, « [...] *de nouvelles représentations dans le cadre d'une action collaborative avec un « maitre » qui introduit, oriente, contrôle, rectifie, négocie, recadre l'usage de cet instrument* » (Brossard, 2004 ; Saussez, 2005 ; Saussez et Yvon et 2014).

3.2 Une perspective historique culturelle de l'articulation théorie/pratique

La conception vygotskienne du processus de développement - apprentissage, et plus particulièrement la relation entre les concepts quotidiens et scientifiques, nous fournit un éclairage intéressant sur notre objet de recherche et il nous apparaît pertinent à présent de bien l'explorer. Ainsi, dans cette section, nous abordons l'articulation T/P sous l'angle historique culturel, c'est-à-dire en tant que situation formelle d'apprentissage se réalisant au cœur d'une collaboration. Nous nous appuyons, pour la définir, sur la formation des concepts et leur mouvement dialectique. Finalement, nous proposons que cette articulation puisse être suscitée par une médiation instrumentale se situant dans la ZPD.

3.2.1 Une perspective historique culturelle des apprentissages scolaires

Il nous apparaît en effet plausible d'entrevoir la participation des personnes stagiaires à une réflexion sur leur pratique en tant que processus d'apprentissage et de développement en deux temps. Premièrement, en réalisant un apprentissage sur le plan inter-psychologique, dans le cadre d'une action collaborative avec autrui où sont introduits de nouveaux instruments culturels (savoirs

théoriques). Deuxièmement, en développant de nouvelles pratiques d'enseignement par le biais de l'appropriation/intériorisation des rapports entre les deux formes de concepts. Vus sous cet angle, les apprentissages des étudiants peuvent avoir lieu et s'observer à l'intérieur de l'activité de formation, au cours des échanges et de la réflexion, alors que le développement se manifesterait davantage dans la pratique, par l'intermédiaire des nouvelles conduites qu'ils se sont appropriées.

Bien que Vygotski évoque les apprentissages d'âge scolaire dans son œuvre, il est possible selon nous, avec quelques précautions, de définir notre activité de formation en tant que situation formelle d'apprentissage. En premier lieu, il s'agit d'une activité pédagogique réglée et normée s'inscrivant dans un cadre scolaire universitaire. D'autre part, la réflexion née d'une discussion au plan interpsychique renvoie certainement à « [...] *des apprentissages systématiques qui se caractérisent essentiellement par le fait qu'ils portent sur des modes d'action (penser, agir, ressentir) qui ne sont pas spontanément accessibles aux personnes dans le cours de la vie quotidienne.* » (Saussez, 2010, p. 3). L'activité réflexive, soutenue par la collaboration et s'inscrivant dans un cadre formel d'apprentissage, vise justement à amener l'étudiante à prendre une distance par rapport à ses conduites spontanées afin d'y réfléchir et d'y introduire un peu plus de conscience et de volonté. Ce travail de réflexion, nous le verrons dans la prochaine section, doit s'accomplir en tenant compte de la zone de développement le plus proche. Nous pouvons penser que ce mouvement entre les formes inférieures et supérieures de généralité, concernant la pratique d'enseignement par exemple, pourrait contribuer à un maniement plus conscient et volontaire des anciens concepts (Saussez, 2010), donc des concepts quotidiens issus de la pratique.

3.2.2 *La formation des concepts et leur mouvement dialectique*

La compréhension du processus de développement des concepts quotidiens et des concepts scientifiques ainsi que leurs rapports d'interdépendance est primordiale pour étayer notre conception de l'articulation théorie/pratique dans la réflexion. Tout d'abord, nous sommes d'avis que les connaissances transmises dans les cours théoriques universitaires se rapprochent qualitativement des concepts scientifiques puisque ces derniers sont présentés en situation structurée d'apprentissage, dans le cadre d'un système organisé de l'abstrait vers le concret, du général au particulier. Les connaissances transmises dans la formation théorique s'inscrivent majoritairement dans un cadre théorique plus large ou un système conceptuel puis descendent vers des exemples concrets illustrant ces concepts. À ce titre, nous utiliserons les termes de "concepts scientifiques" pour désigner ces connaissances théoriques dans le cadre de notre recherche. Par ailleurs, les connaissances construites dans le quotidien de l'enseignement font davantage référence, selon nous, aux concepts quotidiens, car elles renvoient aux représentations que les stagiaires ont développées de l'intérieur, par le travail de leur pensée propre, mais également par la voie des multiples interactions qui ont cours tout au long de leur parcours scolaire.

Néanmoins, une précaution s'impose dans l'appréhension des concepts quotidiens chez les adultes. D'une part, nous devons éviter de les assimiler à l'expérience professionnelle, car ceux-ci ne sont pas de l'expérience, mais bien des mots rattachés à celle-ci (Yvon, 2012). Les concepts quotidiens réfèrent plutôt à l'usage des mots du langage quotidien (Yvon, 2012) qui sont eux-mêmes intimement liés aux représentations construites dans l'action. D'autre part, nous devons également considérer le fait que les concepts quotidiens ne sont pas nécessairement de même

nature à l'âge scolaire et à l'âge adulte. Selon Yvon (2012), les concepts quotidiens de l'adulte auraient déjà subi une certaine influence des concepts scientifiques et, en raison de cette influence, les concepts quotidiens auraient acquis un caractère relativement conscient et volontaire. Ils seraient moins systématisés, que les concepts scientifiques, mais tout de même intégrés à un réseau, ce qui les rendrait « *plus résistants à la pénétration des concepts scientifiques.* » (Yvon, 2012, p. 387) Néanmoins, souligne Yvon (2012), les liens existant dans les concepts quotidiens de l'adulte ne seraient certes pas aussi importants ni aussi logiques que ceux observés entre les concepts scientifiques d'un système.

Malgré cette nuance apportée par Yvon, à propos des concepts quotidiens chez les adultes, certaines études en ont fait leur objet de recherche. À titre d'exemple, Santos et Lacomblez (2007) ont étudié une action de formation, dans le monde de la pêche, mettant en jeu des concepts quotidiens et scientifiques. Dans leur recherche, les concepts scientifiques réfèrent aux moments de formation théorique et les concepts quotidiens renvoient aux connaissances acquises par l'expérience de la pêche. Leur étude révèle que, malgré les mobiles qui assuraient la motivation et l'engagement des pêcheurs dans une démarche de formation, ceux-ci ont résisté à l'apprentissage des concepts scientifiques enseignés de peur qu'ils ne remettent en cause leurs savoirs d'expérience (Lacomblez, 2007).

Cette étude nous montre, une fois de plus, la difficulté pour les concepts scientifiques de pénétrer les pratiques professionnelles. Dans le cadre de notre propre recherche, nous avons choisi d'étudier ce problème de formation sous un autre angle. Nous faisons l'hypothèse qu'une partie de la solution au problème réside dans l'appropriation des rapports entre les deux formes de

concepts. Par ailleurs, le fait d'impliquer de jeunes étudiants, qui n'ont pas encore cumulé une aussi longue expérience dans leur pratique professionnelle, pourrait faire une différence quant au niveau de pénétration possible des concepts scientifiques dans les concepts quotidiens (ou réseaux). À notre avis, cette différence nous permet d'espérer que les concepts quotidiens (ou réseaux) de nos étudiants ne soient pas aussi hermétiques et résistants aux concepts scientifiques que ceux des pêcheurs qui possèdent de nombreuses années d'expérience.

Par ailleurs, si nous admettons que les concepts quotidiens à l'âge adulte sont plus hétéroclites que ceux des enfants d'âge préscolaire et qu'ils puissent former des réseaux difficiles à pénétrer, l'intérêt de les étudier est d'autant plus grand. D'ailleurs, il est pertinent pour notre recherche de contribuer à mieux les décrire. En outre, nous pourrions nous attarder aux représentations initiales des stagiaires, à propos de leurs pratiques, afin de les décrire et de constater dans quelle mesure celles-ci renferment des traces de concepts scientifiques. Cette recherche part du constat que la pratique d'enseignement des stagiaires se caractérise, dans une large part, par une pratique spontanée guidée par des concepts quotidiens (ou réseaux). Si les concepts construits spontanément et basés uniquement sur des propriétés empiriques sont partiellement satisfaisants pour le développement cognitif des enfants et des adolescents, pour Vygotski, il est possible de penser qu'il en va de même pour le développement professionnel d'adultes en formation à l'enseignement. Malgré leur avantage indéniable sur le terrain, le faible niveau d'abstraction des concepts quotidiens nous semble avoir pour conséquence de les rendre inaptes au maniement conscient et volontaire. Par conséquent, si nous voulons aider les stagiaires à développer un rapport plus conscient et volontaire à leurs pratiques d'enseignement, nous devons recourir aux concepts scientifiques dont les traits distinctifs sont justement les caractères conscient

et volontaire. Le concept scientifique, rappelons-le, est de nature systématique : il fait partie d'un système spécifique de rapports de généralité qui fait lui-même l'objet d'une prise de conscience. L'articulation théorie/pratique dans la réflexion doit donc intégrer des concepts scientifiques pour les mettre en relation avec les concepts quotidiens, qui sont eux-mêmes isolés donc en dehors de tout système. Selon Vygotski (1934/1997, p. 309), « *un concept isolé doit être subordonné à un concept qui lui est supérieur, tel le concept scientifique, pour lui allouer un caractère conscient.* » L'articulation théorie/pratique doit, en outre, mettre en relief les liaisons de dépendance entre concepts quotidiens et concepts scientifiques afin de les intégrer dans un même système de rapports de généralité.

Ainsi, le processus d'articulation théorie/pratique doit impliquer un mouvement de la pensée, entre différents niveaux de généralité, au cours duquel les stagiaires sont amenées à s'approprier de nouvelles connaissances (concepts scientifiques) sur la base de celles assimilées antérieurement dans la pratique (concepts quotidiens). Nous pensons que la médiation des concepts scientifiques pourrait possiblement permettre aux concepts quotidiens d'effectuer une partie du parcours du bas (particulier) vers le haut (au général) pour qu'apparaissent les propriétés supérieures des concepts, soit les caractères conscient et volontaire.

La zone où se rencontrent les deux voies de développement et qui est caractérisée par l'apparition des caractères conscient et volontaire se nomme la zone de développement le plus proche (ZPD). Il s'agit d'un espace possible de développement où se jouent des tensions et des contradictions entre deux plans de la pensée (concret et abstrait), entre les représentations actuelles

(idées élaborées de l'intérieur par l'individu) et celles venant de l'extérieur (dans le cadre d'une collaboration).

3.2.3 *La médiation instrumentale*

Le retour réflexif sur l'expérience professionnelle vécue en stage est appréhendé sous l'angle d'une action médiatisée par des instruments culturels. En effet, les savoirs mis en jeu, dans le travail de collaboration, constituent les instruments psychologiques convoqués qui permettront ultimement à la personne stagiaire de surmonter des situations professionnelles complexes. La conceptualisation vygotkienne nous apprend que « *la prise de conscience est apportée du dehors.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 236). C'est donc dire que sans l'intervention d'un instrument psychologique, qui est introduit de l'extérieur par autrui et qui octroie une direction artificielle au fonctionnement naturel, il ne peut y avoir d'intellectualisation, donc de prise de conscience et de maniement volontaire d'un processus.

Au cours de la réflexion, l'acte du sujet (personne stagiaire) est dirigé vers l'objet (situation professionnelle complexe) à l'aide d'un instrument psychologique, soit le langage. Ainsi, la personne stagiaire est amenée à réfléchir verbalement sur sa pratique et à en reconstruire le sens à l'aide du langage et de nouveaux instruments culturels. Le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif se caractérise par le travail de collaboration (sur un plan inter-subjectif) menant ultimement à l'intériorisation de l'instrument psychologique mobilisé (sur un plan intra-subjectif). Celui-ci devient alors pour lui-même « un instrument de contrôle de ses propres actions » (Vygotski, 1928/2014) donc de sa propre pratique d'enseignement. Précisons que le sujet qui utilise un instrument psychologique est à la fois le sujet agissant (*Je, sujet actif*) et l'objet même sur lequel

cet instrument agit (*moi, sujet passif*). Par conséquent, il ne transforme pas seulement l'objet : il se transforme aussi lui-même, c'est-à-dire qu'il transforme ses propres processus psychiques.

Dans le cadre de la présente recherche, le travail de la pensée verbale et réflexive porte sur des expériences d'enseignement vécues en stage. Dès lors, le signe intervient d'abord en tant qu'instrument servant à réfléchir verbalement (par le langage extérieur et intérieur) sur les situations professionnelles jusque-là vécues de façon plus ou moins consciente. Ce faisant, les participantes effectuent un travail nouveau sur leurs propres opérations d'enseignement de sorte à les rendre plus conscientes et volontaires. En utilisant le signe, pour analyser leurs pratiques, elles prennent une distance par rapport à celles-ci afin d'entrer en contact avec leur pensée propre. En ce sens, l'utilisation du signe permet non seulement une mise à distance de l'individu avec son objet d'analyse, mais également entre l'individu et lui-même. En outre, sans cet exercice de mise en mots, il ne peut y avoir de rupture avec le contexte quotidien de la pratique. De fait, pour avoir une vision claire et objective d'une situation et bien en saisir les diverses composantes, il faut d'abord se décaler de cette expérience, prendre une position d'extériorité par rapport à elle. En suscitant ce type de réflexion, nous espérons créer les conditions sociopsychologiques nécessaires pour que l'étudiante puisse « se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences » (Clot et Faïta, 2000). En somme, le langage, en tant qu'acte de généralisation, permet de mettre en mots l'expérience vécue et de la rendre ainsi plus intelligible pour soi-même et pour autrui.

La fonction représentative du langage permet à la personne stagiaire de traduire sa pratique en énoncés afin de l'explicitier pour les autres et pour soi-même. Ce faisant, elle raconte les

événements et les interprète. « *[Elle] mobilise des instruments langagiers pour donner à voir à l'interlocuteur la manière dont elle conceptualise son expérience [...]* » (Saussez, 2008, p. 67). Le discours permet donc de poser le problème et de le communiquer aux autres, mais il ne se limite pas à cette fonction, car « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (Vygotski, 1934/1997, p. 431). À cette étape précise, les représentations dont nous fait part la personne stagiaire, se traduisent en concepts quotidiens, représentations actuelles qu'elle possède sur sa pratique. L'approche de l'argumentation pratique de Fenstermacher (1996) éclaire bien cette dimension, car elle vise justement à soutenir l'explicitation de l'action et des motifs qui la sous-tendent. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Par ailleurs, par le travail de la collaboration, la médiation par le signe permet la construction intersubjective des significations en lien avec l'expérience professionnelle. Lors d'un retour sur une expérience d'enseignement, la personne stagiaire s'engage dans une discussion avec autrui où elle questionne sa pratique afin de l'améliorer. Le sens qui se co-construit, à cette étape précise et dans l'interaction, se situe sur un plan intersubjectif. Diverses représentations sont alors engagées dans la discussion afin de construire avec autrui le sens de la situation et de trouver éventuellement des solutions adaptées à celle-ci. En confrontant ses propres représentations avec celles d'autrui, la personne stagiaire convoque des mots et des concepts à titre d'instruments langagiers (Saussez, 2008), qui lui permettent d'éclairer sa pensée face à la difficulté rencontrée (Vygotski, 1934/1997). « *Le travail de construction de sens correspond à un travail particulier de la pensée opérant à l'aide d'instruments langagiers sur un objet* » (Saussez, 2008, p. 63). À cette étape de construction intersubjective du sens alloué à la situation professionnelle, il importe de

considérer les significations déjà développées par le participant à propos de celle-ci (Shutz, 1987). Le travail de collaboration doit s'appuyer sur les représentations déjà existantes dans la pensée du participant de sorte à introduire, en toute cohérence avec ces dernières, de nouvelles représentations venant de l'extérieur. Les connaissances théoriques dès lors convoquées, en tant que nouvelles représentations, contribuent à leur tour à la construction intersubjective des significations en lien avec l'expérience vécue. À ce titre, le signe est introduit dans la réflexion, en tant que forme supérieure de généralisation, mais également en tant que moyen d'acquisition et d'appropriation de ces nouvelles connaissances.

Finalement, l'appropriation/intériorisation progressive de nouveaux instruments culturels (concepts scientifiques) caractérise le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif. Les nouvelles représentations construites sur le plan intersubjectif sont progressivement intériorisées sur un plan intrasubjectif. Nous pouvons espérer qu'il se réalise à cette étape un processus de reconstruction subjective du sens donnant lieu à un nouveau rapport à soi et à l'objet. La fonction de l'instrument psychologique mobilisé (les concepts scientifiques) étant progressivement intégrée, elle devient alors pour elle-même un instrument de contrôle de ses propres actions au profit d'une compréhension plus objective et consciente de la situation professionnelle. Ainsi, de nouveaux moyens culturels de penser et d'agir, à propos de cette situation, sont-ils susceptibles d'être mobilisés par la stagiaire dans sa pratique ultérieure, et ce, sur une base plus volontaire.

4. QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

4.1 Question spécifique de recherche

Dans le premier chapitre, nous avons mis en évidence la nécessité de documenter le problème du fossé existant, dans la formation initiale à l'enseignement, entre les deux volets de la formation, soit celui de la théorie présentée dans les cours et celui de la pratique vécue en stage. Nous avons ensuite choisi d'aborder le problème de l'articulation théorie/pratique par le biais de la pratique réflexive, considérant les caractéristiques propres au domaine de l'enseignement. Or, pour bien circonscrire l'acte complexe de la pensée que requiert cette articulation au cœur du retour réflexif sur la pratique, nous avons choisi de l'entrevoir sous l'angle de la théorie historique culturelle propre à Vygotski, qui place les deux formes de savoir (pratique et théorique) dans un rapport d'interdépendance. À l'issue du premier chapitre, nous sommes donc aboutis à une première question générale : Comment favoriser l'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive (accompagnée) auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement ?

Cette question nous a amenée à dresser les assises théoriques nous permettant d'appréhender un modèle d'articulation théorie/pratique tel que nous le défendons. Ainsi, nous avons conceptualisé cette articulation en tant que zone aménagée (ZPD), dans la réflexion, assurant le passage d'une structure de généralisation à l'autre, des concepts quotidiens aux concepts scientifiques, grâce à la médiation instrumentale, c'est-à-dire sous l'angle de l'appropriation d'instruments culturels élaborés. Dans cette optique, c'est par le biais de nouvelles prises de conscience, réalisées au cours de la réflexion, que peut s'opérer, dans un passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, une forme d'appropriation/intériorisation des outils médiatisés

en vue d'une plus grande maîtrise de la pratique d'enseignement. Au regard des éléments présentés dans le cadre de ce deuxième chapitre, il convient à présent de formuler une nouvelle question, cette fois plus spécifique, afin de mieux circonscrire notre objet de recherche. Notre question plus spécifique est orientée vers l'articulation T/P : **De quelle façon s'opèrent les liaisons, entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, à l'intérieur de la réflexion accompagnée dans la ZPD ?**

4.2 Objectifs de recherche

Nous poursuivons donc l'objectif général de décrire et de comprendre le processus d'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité de formation initiale à l'enseignement à visée réflexive. Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques.

- ▶ **Objectif 1 :** Décrire la nature des concepts mobilisés (représentations initiales) par les stagiaires lors de la phase d'explicitation (niveau actuel).
- ▶ **Objectif 2 :** Décrire l'accompagnement requis par les stagiaires pour introduire, dans la réflexion, des CS (ZPD).
- ▶ **Objectif 3 :** Caractériser les effets des concepts scientifiques sur les représentations initiales des stagiaires au sein de la ZPD (sur le plan interpsychique).

Il est maintenant opportun de convenir des opérations qui nous permettront d'atteindre nos objectifs spécifiques. Au chapitre suivant, nous aborderons donc la méthodologie envisagée pour notre projet de recherche. Ce chapitre trois comprend la description du devis de recherche, le choix

des participants, la présentation des instruments utilisés pour notre collecte de données ainsi que les méthodes que nous mettrons en œuvre pour analyser nos résultats.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODE

Dans les chapitres précédents, nous avons circonscrit notre objet d'étude et défini un cadre de référence précisant la perspective selon laquelle celui-ci sera abordé. Nous avons également présenté nos différents objectifs de recherche. Dans ce chapitre, nous exposons plus précisément la méthode empruntée pour atteindre les objectifs ciblés. Pour ce faire, nous présentons à tour de rôle le type de recherche dont il est ici question, les participants à l'étude, la procédure envisagée, les instruments mobilisés ainsi que la méthode d'analyse nous permettant de parvenir à nos fins.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

D'entrée de jeu, les caractéristiques de notre recherche, de nature exploratoire, nous orientent vers le choix d'une approche interprétative. Cette approche de la recherche, en sciences humaines, vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue de ceux et de celles qui en font l'expérience (Fortin, 1996). Or, avec notre recherche, nous désirons décrire et comprendre une réalité vécue par des étudiants, soit l'articulation théorie/pratique au sein d'une démarche réflexive. Puisque nous nous intéressons avant tout à la compétence des acteurs en contexte (Giddens, 2005), tout en observant le processus de réflexion de la personne stagiaire qui s'exprime au *je* et à partir de ses propres représentations sur sa pratique d'enseignement, notre démarche adopte une posture interprétative. En effet, nous voulons non seulement décrire notre objet d'étude, mais également le comprendre par le biais des significations que les participantes accordent à leurs actions (Huberman et Miles, 1991). Pour ce faire, plusieurs stratégies sont à envisager (Fortin et Gagnon, 2015). Les instruments et les méthodes utilisés visent essentiellement

à recueillir des données qualitatives, lesquelles seront soumises à un traitement de type qualitatif. Finalement, notre recherche est de nature exploratoire, car elle étudie le phénomène auquel nous nous intéressons de manière inductive, eu égard à la rareté des études portant précisément sur l'articulation théorie/pratique dans la réflexion, du moins dans la perspective que nous avons adoptée.

Dans le cas particulier de notre recherche, où la chercheuse est étroitement en interaction avec les acteurs, la position épistémologique interprétative se démarque très clairement de l'objectivisme. En effet, l'implication de la chercheuse appelle la notion d'implexité (Legrand, 1993), selon laquelle elle aussi doit prendre conscience de son appartenance à une réalité complexe. La chercheuse doit en outre assumer conjointement sa subjectivité et les implications complexes de sa double posture de chercheuse/formatrice (Legrand, 1993). Selon Freidson (1997), la réalité est si complexe et si fluide qu'elle ne peut jamais être pleinement illuminée par un seul type de concepts. Pires (1997) estime que tout concept, de la construction de l'objet aux résultats de recherche, demeure une simple approximation de la réalité. Selon Allenbach (2012), aucun modèle ne correspond, à lui seul, à la complexité de la réalité. Ainsi, plutôt que de prouver, par exemple, la véracité de certains concepts, la recherche doit étudier la façon dont ceux-ci aident ou non à s'orienter dans cette complexité. C'est le cas des repères théoriques (concepts quotidiens, concepts scientifiques, prise de conscience) qui seront utilisés pour tenter de comprendre la notion d'articulation théorie/pratique. Ces concepts choisis nous permettront de jeter un éclairage, parmi d'autres possibles, sur une réalité complexe et difficile à saisir. Enfin, la notion d'implexité implique un rapport modeste au savoir en plus d'une constante ouverture, de la part de la chercheuse, à la complexité de la réalité observée. La prise en compte de cette complexité de notre

objet d'étude, liée notamment aux interactions et à la compétence des acteurs, peut contribuer à diminuer le risque d'erreur d'interprétation.

Par ailleurs, pour favoriser une meilleure compréhension du phénomène observé, nous croyons que celle-ci doit résulter d'un acte d'interprétation impliquant un échange dynamique entre interprété et interprétant. Il s'agit pour Allenbach (2012) de la posture herméneutique de l'accompagnant/chercheur. Dans un modèle classique de chercheur neutre et objectif, l'impact des interventions serait considéré comme une entrave à l'objectivisme. Cependant, cet impact peut aussi devenir en lui-même un objet d'étude et contribuer à évaluer la pertinence des concepts amenés. Par exemple, nous souhaitons savoir quels échos certains concepts reçoivent auprès des praticiens ; comment ceux-ci se les approprient et si ces concepts sont prégnants pour les situations qu'ils rencontrent dans leur pratique. En questionnant les participantes, lors de la réflexion et lors de l'entretien semi-dirigé, sur la pertinence de l'apport des concepts scientifiques dans leur réflexion, par exemple, nous pourrions avoir accès à leurs interprétations qui forcément influenceront celles de la chercheuse, et ce, afin d'accéder à une analyse plus juste et nuancée de la réalité.

2. L'ÉCHANTILLON ET LA POPULATION

2.1 La constitution de l'échantillon et les élèves ciblés

L'échantillon prévu pour notre étude est composé de trois stagiaires en dernière année de formation (4^e année) au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke. Le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BASS) est d'une durée de 4 ans et

forme les enseignant.e.s qui travailleront auprès des élèves dits HDAA, soit ceux qui présentent un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Pour recruter notre échantillon, un courriel a été envoyé à l'ensemble des étudiants de 4^e année, alors qu'ils suivaient le cours (avec moi) à l'automne 2019 (ASH-741/42), afin de leur présenter le projet et de les inviter à y participer à la session H-2020.

Pires désigne l'échantillon comme étant une « *une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème* » (1997, p. 122). Or nous désirons éclairer certains aspects du problème de l'articulation théorie/pratique au sein de l'activité réflexive. Pour parvenir à un tel résultat, le choix des participantes doit se faire de manière intentionnelle (Huberman et Miles, 1991 ; Savoie-Zajc, 2000), c'est-à-dire de manière à respecter quelques critères établis préalablement. Parmi les étudiants qui répondent à notre courriel, nous en retenons trois qui correspondent aux critères suivants.

Le premier critère ciblé concerne le type d'élèves côtoyés en stage. Considérant le fait que les pratiques analysées doivent viser des élèves autistes, il nous faut sélectionner des étudiants qui côtoient un ou des élèves présentant cette condition en contexte de stage. Ainsi, les trois stagiaires sélectionnées réalisent un stage au sein d'une école spécialisée. En effet, l'école du Touret regroupe des élèves âgés de 4 à 21 ans, ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou une déficience intellectuelle profonde. De plus, l'école a un mandat régional en déficience profonde et en déficience moyenne pour les élèves ayant un Trouble du spectre de l'autisme. Les stagiaires peuvent réaliser leur stage au primaire ou au secondaire. Il leur est permis d'impliquer des élèves de l'âge de 6 à 16 ans. Au final, les élèves choisis par les trois stagiaires participantes sont trois

adolescents du secondaire (13 ans, 15 ans et 17 ans) qui font partie d'une classe spéciale à effectif réduit et qui présentent la condition de TSA associée à une déficience intellectuelle.

Le second critère prévu consiste à avoir complété un cours théorique portant sur l'intervention auprès de ce type d'élèves. Puisque nous voulons observer l'articulation théorie/pratique dans la réflexion, nous devons nous assurer que les stagiaires choisies disposent des savoirs théoriques nécessaires. Ce sont donc les stagiaires de 4^{ème} année de formation, ayant suivi le cours sur l'autisme, que nous sollicitons pour notre étude. Notons que celles-ci réalisent leur stage sous la supervision d'une formatrice extérieure au projet afin d'éviter certains biais possibles, ainsi que toute situation de conflit d'intérêts. Enfin, notre choix, quant au nombre de participantes (trois) composant notre échantillon, repose sur la volonté d'étudier plus en profondeur le processus d'articulation théorie/pratique et de le présenter dans le détail.

2.2 Le type d'activité filmé

Il s'agit d'une activité réalisée avec un élève, de façon individuelle. L'enseignement auprès des élèves autistes se fait généralement sous forme de petits groupes ou individuellement. Par ailleurs, la sélection de l'extrait, servant de support matériel au travail d'analyse, se fait sur une base volontaire. L'activité prévue est d'une durée 30 et 45 minutes et est assumée par la stagiaire, qui intervient de façon individuelle avec l'enfant. En effet, l'objet d'apprentissage de l'élève est laissé à sa discrétion. Cependant, celle-ci doit tenir compte d'un critère, celui de choisir une situation qui pose un défi professionnel auprès d'un élève autiste. Bien que le fait de mettre en jeu une situation professionnelle difficile puisse être discutable, car nous sommes conscients que

d'autres types de situations pourraient aussi s'avérer propices à la réflexion, nous justifions notre choix en nous appuyant sur Chaubet et ses collaborateurs (2016). De fait, selon ces auteurs, il est préférable de mettre en jeu une situation professionnelle interpellante pour susciter la réflexion.

3. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Étant donné que notre recherche se déroule en contexte d'activité pédagogique universitaire auprès d'étudiants, il est nécessaire de tenir compte de certaines considérations éthiques. En outre, trois principes fondamentaux guident le rapport de la chercheuse aux participantes (Van Der Maren, 1999).

Le consentement libre et éclairé des sujets constitue le premier principe. À cet égard, les trois participantes sont informées des détails et circonstances entourant la recherche en cours. Elles donnent à la chercheuse leur consentement en complétant un formulaire à cet effet. De façon générale, les consignes données aux personnes stagiaires participantes sont les suivantes : les enregistrements servent à observer leurs pratiques pour des fins de formation et non d'évaluation. Il est important que celles-ci agissent naturellement, comme elles le font habituellement. La caméra doit être placée discrètement dans un coin de la classe, à l'abri des regards des élèves. Par ailleurs, les mesures mises en place pour la présentation du projet et l'introduction de la caméra peuvent varier selon les besoins plus particuliers ou le type d'élève concerné. Les personnes stagiaires reçoivent l'information à l'effet qu'elles doivent discuter, avec leur enseignant.e-associé.e (l'enseignant de l'enfant visé), de l'approche à préconiser selon les caractéristiques particulières de l'élève ciblé par l'intervention. Enfin, les personnes stagiaires sont informées que l'enfant doit rester, en tout temps, libre de refuser de participer à l'activité et qu'il peut rejoindre son groupe-

classe, le cas échéant. Dans l'éventualité où un enfant présente des signes d'anxiété, possiblement liés à la présence de la caméra, il pourrait quitter l'activité pour rejoindre son groupe-classe.

Nous honorons un deuxième principe, soit celui du respect de la dignité des participantes, tout en nous assurant d'instaurer un climat de respect mutuel lors de nos rencontres. De plus, en guise de compensation pour le travail supplémentaire engendré par leur participation au projet de recherche, les participantes reçoivent une contrepartie qui est approuvée par la professeure responsable des stages, Mme Pascale Nootens. Nous avons obtenu une réponse positive de sa part par courriel à l'effet que les participantes puissent être dispensées des 4 analyses réflexives à réaliser normalement en stage. En effet, nous considérons que la charge de travail occasionnée par leur participation à la recherche est équivalente à celle liée à la réalisation des analyses réflexives en termes d'apprentissage (réflexion orale sur sa pratique d'enseignement) et de temps investi (4 analyses écrites de 2 heures environ versus 8 heures de participation à la recherche). De plus, nous considérons que les personnes stagiaires participant à la recherche recevront plus d'accompagnement dans leur processus de réflexion (accompagnée) que celles réalisant leurs réflexions écrites individuellement, ce qui pourrait les avantager, sur le plan de la formation.

Le respect de la vie privée et de la confidentialité représente un troisième principe à considérer. Pour ce faire, nous fournissons un formulaire de consentement s'adressant cette fois aux parents des élèves filmés lors des enregistrements des séquences vidéo. Les personnes stagiaires ont l'habitude de filmer des situations d'enseignement-apprentissage dans le cadre de certaines activités pédagogiques (p. ex. supervision) et ont déjà obtenu le consentement écrit des parents à cet effet. Pour les fins du projet de recherche, plus spécifiquement, une autre lettre

d'information est adressée et envoyée aux parents afin d'obtenir leur consentement écrit à propos de l'activité enregistrée avec leur fils. Dans cette lettre, il leur est présenté le projet de recherche et le contexte dans lequel leur enfant est filmé. En outre, il est précisé que 1) la participation de l'enfant à ce projet consiste à se faire filmer lors d'une activité qui se déroule dans un cadre normal pour lui, c'est-à-dire dans son local habituel et durant les heures de classe ; 2) l'activité prévue est d'une durée 30 et 45 minutes et est assumée par la stagiaire (nom de la stagiaire), qui intervient de façon individuelle avec l'enfant ; 3) le seul inconvénient possible, pour l'enfant, est celui de ressentir un malaise par rapport à la présence d'une caméra lors de l'intervention de la personne stagiaire. Le parent est également rassuré à l'effet que l'enfant reste libre en tout temps de refuser de participer à l'activité et de rejoindre son groupe-classe. Par ailleurs, pour éviter que l'enfant ne se sente perturbé par la présence d'une caméra, celle-ci est placée discrètement dans un coin de la classe, à l'abri des regards. Quant aux élèves concernés, ils reçoivent l'information selon laquelle les enregistrements serviront à la formation des personnes stagiaires ainsi qu'à une recherche à laquelle celles-ci participent.

4. LA COLLECTE DE DONNÉES

Notre collecte de données se réalise dans le contexte d'une activité pédagogique à visée réflexive. Cette activité est mise en œuvre dans le but d'amener les stagiaires à réfléchir ensemble sur leur pratique d'enseignement impliquant de jeunes enfants autistes. À tour de rôle, le groupe de trois stagiaires doit se pencher sur une situation interpellante, préalablement filmée et présentée par la narratrice (l'une des trois stagiaires) pour l'analyser.

Les séances réunissent les trois stagiaires sélectionnées et la chercheuse/formatrice. Elles sont vidéofilmées et durent 6 heures au total. Comme elles ont lieu durant la période du stage 4, qui se déroule à temps plein du début janvier à la fin avril, les rencontres sont prévues en soirée. Nous avons fait le choix d'étaler les trois rencontres sur une durée de trois semaines, soit une rencontre par semaine, afin d'assurer une certaine proximité et continuité entre celles-ci. Par ailleurs, pour encourager la collaboration des étudiants à notre étude, et prendre en considération la charge de travail qui les incombe dans le cadre de leur quatrième stage, celles-ci sont dégagées des 4 analyses réflexives qui sont normalement exigées dans le cadre du programme.

Lors de la rencontre d'information, la chercheuse/formatrice prend le temps d'expliquer aux participantes les modalités du projet (surtout la portion de l'intervention filmée pendant leur stage), le déroulement des rencontres et l'ordre de passation pour la présentation des séquences vidéo. Elle prend aussi soin de recueillir les formulaires de consentement qui leur sont envoyés d'avance. En résumé, le projet est conçu en 7 étapes présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 2).

Tableau 2. Les étapes du projet

Étapes	Activités
1.	Recrutement des participantes
2.	Envoi des formulaires de consentement (de l'élève et de l'étudiante) et d'un résumé explicatif du projet de recherche
3.	Enregistrement de l'extrait vidéo par les stagiaires
4.	Rencontre d'information

5.	Rencontre 1
6.	Rencontre 2
7.	Rencontre 3

5. LES INSTRUMENTS

Pour guider nos rencontres, nous nous inspirons d'un dispositif d'analyse des pratiques et d'accompagnement basé sur l'approche de « l'argumentation pratique » (Fenstermacher, 1996). Il s'agit, plus précisément, d'une adaptation de cette approche mise au point par Gervais et Correa Molina (2004). La section suivante présente la démarche méthodologique, nous permettant d'observer la mise en relation des concepts quotidiens et scientifiques dans l'interaction des participantes, les instruments qui y sont rattachés ainsi que l'entretien semi-directif prévu.

5.1 L'adaptation de l'argumentation pratique (Gervais et Correa Molina, 2004)

De façon générale, l'approche de l'argumentation pratique est orientée sur la prise de conscience, par les enseignant.e.s, des arguments (arguments pratiques) qui fondent leur action. Elle a pour but de les aider « *à articuler et à reconstruire leurs convictions relatives à leur propre action en classe, de sorte qu' [elles] puissent décider de modifier leur raisonnement pratique et leurs pratiques subséquentes.* » (Fenstermacher et Richardson, 1994, p. 1) Ainsi, pour les auteurs, cette démarche vise ultimement à soutenir les enseignant.e.s dans un processus de changement de pratique. Le concept d'argument pratique est défini par Fenstermacher et Richardson (1994) comme un processus de pensée qui aboutit à une action ou à une intention d'agir. Il renferme l'idée selon laquelle une élaboration formelle du raisonnement pratique (argument pratique) permet de

bien exprimer et comprendre l'action réalisée à l'aide d'une série de raisons conçues comme des prémisses (Fenstermacher et Richardson, 1994).

Ce dispositif méthodologique s'avère fort utile pour approcher les savoirs expérientiels des enseignant.e.s, tout en leur proposant une démarche systématique de réflexion sur la pratique, qui s'appuie sur le concept d'argument pratique. Or, considérant les objectifs de notre recherche, il nous a semblé pertinent d'y recourir, et ce, pour différentes raisons. D'une part, il nous fournit un cadre mettant de l'avant la posture réflexive et les prises de conscience souhaitées chez les étudiants, tout en mettant l'accent sur les motifs qui ont guidé leur action. D'autre part, ayant été conçue à l'origine en prévision de permettre aux résultats de la recherche d'influencer la pratique des enseignant.e.s (Fenstermacher et Richardson, 1994), cette approche nous semble totalement en accord avec notre perspective et notre volonté d'étudier la mise en relation des savoirs théoriques avec la pratique. Enfin, elle implique une construction collective des discours, ce qui cadre tout à fait avec le travail de collaboration que nous souhaitons mettre de l'avant.

Afin que l'approche de Fenstermacher et Richardson (1994) réponde encore mieux à nos besoins de recherche, nous souhaitons y apporter les adaptations proposées par Gervais et Correa Molina (2004). Ces auteurs ont tout d'abord opté pour le libre choix des participantes quant à la sélection de l'extrait vidéo sur lequel portera leur réflexion. Ils ont également choisi de simplifier la phase d'explicitation en n'exigeant pas l'élaboration d'arguments pratiques complets avec leur conclusion et leur validation. Pour notre part, le fait de demander aux participantes de rendre compte du processus de pensée menant à leur action, sur la base des différentes prémisses, nous semble aussi suffisant pour répondre à nos objectifs de recherche. Une autre adaptation proposée

par Gervais et Correa Molina (2004) consiste à adopter une posture plus souple que celle proposée à l'origine lors de la phase de reconstruction. En ce qui nous concerne, nous désirons aussi assouplir cette partie de la réflexion tout en mettant l'emphase sur la justification de l'action et les différents savoirs qui la constituent. Enfin, à l'instar de ces auteurs, nous souhaitons partager la responsabilité de l'animation au sein des séances entre la formatrice/chercheuse et l'ensemble des participantes agissant en tant que « facilitatrices ».

Le dispositif choisi comprend les trois étapes suivantes : 1) l'enregistrement vidéo d'une situation d'enseignement sélectionnée par la stagiaire ; 2) une activité de visionnement de l'extrait vidéo et ; 3) l'analyse des pratiques observées sur la vidéo. Les activités de visionnement et d'analyse ont lieu à l'intérieur d'une même séance. Il y a donc trois séquences (une séquence par participante) au total qui sont enregistrées au préalable afin d'être observées et analysées lors des rencontres.

5.1.1 Enregistrement vidéo d'une séquence d'enseignement

À l'instar de Fenstermacher et Richardson (1994), l'approche de Correa Molina et Gervais (2010) implique une forme de « conversation sur l'action » basée sur des preuves empiriques. Elle se réalise donc sur la base d'un enregistrement vidéo qui sert de matériel témoignant de l'action à expliciter par la stagiaire. Celle-ci doit sélectionner un extrait de l'enregistrement qu'elle désire soumettre au groupe afin de l'analyser collectivement. Le fait de rendre ce support accessible à toutes les participantes leur permettra de mieux suivre l'explicitation et en facilitera la compréhension, et donc l'analyse *a posteriori*. La sélection de l'extrait servant de support matériel au travail d'analyse se fait sur une base volontaire, mais elle doit tenir compte d'un critère, celui

de choisir une situation qui pose un défi professionnel auprès d'un élève autiste. Bien que le fait de mettre en jeu une situation professionnelle difficile puisse être discutable, car nous sommes conscients que d'autres types de situations pourraient aussi s'avérer propices à la réflexion, nous justifions notre choix en nous appuyant sur Chaubet et ses collaborateurs (2016). De fait, selon ces auteurs, il est préférable de mettre en jeu une situation professionnelle interpellante pour susciter la réflexion.

5.1.2 Visionnement de l'extrait vidéo

Le visionnement de l'extrait vidéo est tout à fait pertinent pour centrer la réflexion sur une intervention particulière. Le choix du segment visionné est laissé à la discrétion de la stagiaire mais doit durer environ 10 minutes. À l'aide de ces traces, il est plus aisé pour la stagiaire de décrire son action le plus fidèlement possible et de la justifier. En s'appuyant sur un extrait de l'enregistrement, celle-ci est amenée à expliciter son action et les raisons qui la sous-tendent et commence par le fait même à prendre une certaine distance objective face à ce qu'elle fait. Les échanges sont ensuite amorcés à partir de ce matériau et portent directement sur la situation professionnelle présentée. À cet effet, l'extrait peut être visionné plus d'une fois par le groupe si nécessaire. De plus, la stagiaire qui le présente peut interrompre au besoin le visionnement afin de commenter et de commencer à expliciter l'action. Lors de cette étape, les autres participantes doivent quant à elles prendre connaissance de la situation, sans que ne vienne interférer leur interprétation autant que possible, le but de cette première étape étant que chacune s'en fasse une idée propre et la plus complète possible.

5.1.3 Analyse des pratiques

Cette étape de la séance se réalise en deux phases, conformément à la démarche choisie. La première réfère à l'explicitation de la pratique par la stagiaire visée lors de chaque séance. Il s'agit pour cette dernière de compléter l'explicitation déjà amorcée lors du visionnement, et ce, à l'aide des autres participantes. La narratrice doit être la première à commenter et à justifier son action. Tandis que la stagiaire verbalise la façon dont elle comprend son action, elle prend le rôle de la narratrice et les autres participantes occupent le rôle d'autrui ou de facilitatrices (Correa Molina et Gervais, 2010). Elles soutiennent alors la démarche d'explicitation de la narratrice tout en la questionnant et en l'amenant à clarifier ses propos au besoin. À cette étape, les facilitatrices peuvent : « *poser des questions pour solliciter des descriptions et des motifs d'action, soutenir l'enseignant.e dans l'expression des prémisses, [...] et encourager la cohérence.* » (Correa Molina et Gervais, 2010, p. 239). À cet égard, il est important de sensibiliser les participantes aux différents rôles qu'elles ont à jouer lors des rencontres.

Les différentes raisons qui sous-tendent l'action et qui sont énumérées par la narratrice lors de l'explicitation sont considérées comme des prémisses et constituent en soi l'argument pratique (Fenstermacher et Richardson, 1994). Il existe quatre types de prémisses (Fenstermacher et Richardson, 1994) : 1) la prémisse de valeur, qui exprime le bienfait pouvant être obtenu par l'accomplissement d'une action ; 2) la prémisse empirique, qui exprime un ou des énoncé(s) soumis à l'épreuve de faits confirmés ou infirmés ; 3) la prémisse conditionnelle, qui décrit, définit, ou interprète la signification de l'action. Souvent elle émane d'une théorie, et dans le cas de l'enseignant.e, d'une théorie relative à l'apprentissage-enseignement et ; 4) la prémisse de

situation : qui décrit le contexte dans lequel l'action se déroule, la situation dans laquelle le sujet de l'action est submergé.

La deuxième phase renvoie à la reconstruction de l'argument pratique initial. À ce moment de la rencontre, les échanges entre les participantes sont orientés sur le recadrage de l'argument explicité précédemment. Ils ont pour but de venir jeter un nouvel éclairage sur la pratique analysée. Les nouvelles perspectives ainsi introduites dans la discussion visent à apporter des améliorations à l'intervention observée. Par conséquent, des changements de pratiques sont susceptibles d'en découler. En somme, la narratrice est appelée à faire des découvertes sur ses pratiques (Correa Molina et Gervais, 2010). De plus, dans le processus d'analyse, la mise en relation des pratiques en jeu avec certaines connaissances théoriques est encouragée. Selon Fenstermacher et Richardson (1994), l'action doit contribuer à donner un sens aux apports théoriques et, inversement, la théorie doit participer à l'évaluation objectivement raisonnable de la pratique. Nous voulons donc observer, lors de cette phase plus particulièrement, de quelle façon les apports théoriques (concepts scientifiques) sont mis à contribution dans l'analyse de l'action. Encore une fois, pour le bon déroulement de cette phase, il sera important de définir les rôles et de préciser que les interactions doivent se dérouler en toute confiance, dans un climat d'écoute et de respect. Il s'agit d'une autre condition favorable à la création d'un environnement propice à la réflexion, selon Chaubet et ses collaborateurs (2016).

5.1.4 *L'implication de la chercheuse/formatrice*

L'implication de la chercheuse, lors de la phase d'explicitation, se résume à la possibilité de poser des questions visant à faire préciser certains aspects rattachés à la situation commentée, au même titre que le font les facilitatrices. Par ailleurs, la chercheuse doit surtout s'assurer, à l'issue de cette phase, que l'argument pratique soit identifié, c'est-à-dire que l'action ne soit pas seulement décrite, mais également justifiée. Par conséquent, si la narratrice ne justifie pas d'elle-même son action, la chercheuse doit intervenir, c'est-à-dire la questionner afin de l'amener à préciser les raisons qui la sous-tendent. Cette intervention de la chercheuse est cruciale afin de pouvoir décrire la nature des concepts mobilisés au cours de la phase d'explicitation et ainsi de dresser un portrait du niveau de développement actuel de la stagiaire quant à sa compréhension de la situation vécue. Il s'agit du premier objectif poursuivi par notre recherche.

C'est plus précisément lors de la phase d'analyse que l'implication de la chercheuse/formatrice joue un rôle de premier ordre quant à la qualité des données recueillies. Pour parvenir à décrire le processus d'articulation théorie/pratique au cours de la phase d'analyse, la chercheuse doit d'abord observer les échanges et constater si les participantes sollicitent ou non, d'elles-mêmes, des concepts scientifiques pour réfléchir sur la pratique. À ce moment précis, elle doit se retirer volontairement de la discussion pour faire place à l'observation sans intervenir. Au bout d'un moment, seulement si la réflexion semble stagner et qu'aucun concept scientifique n'est convoqué par les participantes, il en va de son rôle d'intervenir afin de susciter la mise en relation des deux formes de concepts. Dès lors, un accompagnement dans la ZPD s'avère nécessaire pour favoriser cette mise en relation et il doit se réaliser en deux étapes progressives afin de pouvoir

constater le niveau d'aide requis. D'une part, la chercheuse/formatrice doit amener les participantes, sous forme de questionnement, à trouver d'elles-mêmes les connaissances théoriques pouvant éclairer la situation (p. ex., si vous réfléchissez à vos cours, y a-t-il des connaissances théoriques qui sont susceptibles d'éclairer la situation ?). D'autre part, elle doit proposer ces connaissances théoriques si elles ne sont pas évoquées par les participantes (p. ex., souvenez-vous de ce que nous avons vu au cours concernant la pensée en détail chez les autistes...). La chercheuse/formatrice assume ainsi son rôle d'accompagnement au sein de la ZPD, un accompagnement qui s'avère nécessaire puisque les stagiaires n'arrivent pas à faire les liaisons seules, de façon autonome. Cette façon de faire nous permettra de décrire ce qui se joue au plan interpsychique, et plus précisément, les conditions et gestes d'accompagnement qui modulent l'occurrence des liaisons (objectif 2). Il nous sera possible d'observer également s'il y a transformation du rapport entre l'étudiante et sa pratique (objectif 3).

5.1.5 Déroutement des rencontres vidéofilmées

Les trois rencontres effectuées sont vidéofilmées pour être ensuite transcrites intégralement par la chercheuse. Lors de la première étape de chaque rencontre, la première stagiaire (narratrice) est invitée à présenter son extrait vidéo, la séquence de 10 min. pouvant être visionnée plusieurs fois. La consigne qui lui est donnée est la suivante : peux-tu nous présenter ta vidéo ? Celle-ci débute l'enregistrement, elle peut commenter verbalement l'action en cours. Elle peut aussi mettre sur pause l'enregistrement afin d'effectuer un commentaire. Lorsque celle-ci a terminé de présenter son extrait vidéo, la deuxième étape peut s'enclencher, soit celle de l'explicitation. La formatrice donne alors la consigne suivante à la stagiaire (narratrice) : peux-tu

nous expliquer ce que tu as fait avec l'élève et pourquoi (A)? Ensuite, les deux autres participantes ainsi que la formatrice peuvent poser des questions, demander de clarifier ou de compléter certains éléments au besoin afin de comprendre ce qui a été fait (B). Il est précisé à chaque rencontre, de faire en sorte d'éviter toute forme de jugement à propos de l'intervention observée, par le biais du questionnement ou des commentaires émis. Lorsque les participantes ainsi que la formatrice n'ont plus rien à ajouter, l'étape trois peut s'amorcer et l'analyse peut débuter. Il est temps d'échanger et de délibération sur la compréhension de la situation présentée. La discussion est désormais orientée sur l'analyse et le recadrage de celle-ci. La consigne donnée au groupe est alors la suivante : maintenant réfléchissons ensemble sur cette situation d'enseignement-apprentissage ; qu'en pensez-vous ? comment la percevez-vous ? que feriez-vous pour l'améliorer ?

Le tableau 3, figurant ci-dessous, présente le déroulement de chaque rencontre. Il est également expliqué aux participantes, lors de la rencontre d'information, afin d'offrir un cadre à l'activité réflexive proposée et de leur expliquer l'accompagnement prévu. La première étape consiste pour la stagiaire narratrice à présenter son extrait vidéo. Les verbatim obtenus sont ensuite soumis à une analyse de contenu afin d'atteindre les objectifs poursuivis.

Tableau 3. Cadre de réflexion

Étape 1 Présentation de l'extrait vidéo par la stagiaire (Séquence de 10 min. pouvant être visionnée plusieurs fois et commentée)	
Étape 2 Explicitation	
-A- Explicitation de l'action (Narratrice) <ul style="list-style-type: none"> • Décrire, commenter, justifier l'action 	-B- Clarification de l'explicitation (Facilitatrices et narratrice) <ul style="list-style-type: none"> • Questionner, demander de clarifier ou de compléter certains aspects sans juger
Étape 3 Analyse de pratique (Groupe) <ul style="list-style-type: none"> • Échange et délibération sur la compréhension de la situation présentée • Introduction de nouveaux instruments culturels (CS) pour améliorer l'intervention 	

6. L'ANALYSE DES DONNÉES

6.1 La méthode d'analyse des données

Afin de demeurer en cohérence avec notre posture de départ, c'est-à-dire celle d'ouverture à la complexité de la réalité des acteurs et du processus observé, nous avons choisi d'adopter une approche inductive d'analyse des données. Couramment utilisée dans les recherches de nature qualitative et exploratoire (Thomas, 2006), l'approche inductive consiste en une réduction d'un corpus de données brutes et complexes ayant pour but de lui donner sens. À cet effet, rappelons que notre objectif général vise à décrire et à comprendre le processus d'articulation théorie/pratique ou, plus précisément, les liaisons entre les concepts quotidiens et scientifiques dans la réflexion accompagnée dans la ZPD. Pour atteindre cet objectif, nous projetons soumettre

notre corpus de données à une analyse de contenu impliquant trois étapes distinctes (Bardin, 1986), soient l'organisation, le codage et l'interprétation des données.

L'analyse des verbatims nous permet de donner sens au contenu en faisant émerger des catégories définies par Paillé et Mucchielli (2003) comme

une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. [...] à la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. (p. 147-148)

Pour ce faire, une pré-analyse des données est réalisée en premier lieu afin de fragmenter cette dernière en unités d'analyse plus petites, et ce, en fonction des objectifs poursuivis (Fortin et Gagnon, 2015). Dans cette optique, un premier visionnement des enregistrements vidéo nous permet de nous familiariser avec le contenu et de commencer à en détacher les unités d'analyse pertinentes en lien avec les objectifs poursuivis.

6.1.1 La description du corpus de données

Le corpus de données est tout d'abord divisé en deux parties distinctes : le verbatim appartenant à la phase d'explicitation et celui rattaché à la phase d'analyse. Dans un premier temps, les propos recueillis lors de la phase d'explicitation sont transcrits sous forme de verbatim et classés selon différents registres de significations dans un tableau (4) que nous présentons dans la section suivante. Les unités retenues pour ce classement sont sélectionnées au regard de leur

pertinence quant au 1^{er} objectif poursuivi : caractériser les concepts mobilisés pour justifier l'action au cours de la phase d'explicitation (niveau de développement actuel). Par-là, nous désirons savoir plus précisément quelles sont les formes de généralisation convoquées par les stagiaires, avant l'accompagnement, pour justifier leur action. À titre d'exemple, le segment suivant a été retenu dans le corpus de verbatim appartenant à la situation un. Il est identifié comme étant la première unité pertinente sélectionnée : « *Je fais de l'entraînement avec l'élève, fac ça va être 3 ou 4 activités que je fais avec elle pour pratiquer différents éléments (1) dépendamment des activités.* » Dans la situation un, nous avons retenu 16 unités, dans la situation deux, nous en avons identifié 18 et dans la situation 3, nous en comptons 10. Le codage des unités est effectué de sorte à identifier son appartenance à la phase de l'activité réflexive (explicitation ou analyse), à la situation (un, deux ou trois), au type de prémisse (conditionnel, de valeur, etc.) et de concept (CQ/CS). À titre d'exemple, le segment suivant : « *Je fais de l'entraînement avec l'élève, fac ça va être 3 ou 4 activités que je fais avec elle pour pratiquer différents éléments (1) dépendamment des activités.* » est identifié comme suit : (E-S1-CQ1-PV).

Dans un deuxième temps, les propos recueillis lors de la phase d'analyse (2^e partie) sont transcrits en verbatim pour pouvoir sélectionner les unités pertinentes à notre analyse. Cette étape nous permet de décrire le niveau de développement potentiel (ou prochain) des participantes, soit ce qu'il survient dans la ZPD des participantes, donc sur un plan interpsychique. Nous voulons savoir ce qu'elles arrivent à faire avec accompagnement en termes de liaisons entre CQ et CS. Afin d'y parvenir, il convient tout d'abord de repérer et d'identifier les CS, dans les propos transcrits de la phase d'analyse, pour ensuite documenter le niveau d'aide requis par les stagiaires

pour les introduire. Pour ce faire, chaque geste d'accompagnement repéré dans le corpus est consigné vis-à-vis le CS correspondant dans le tableau (5) prévu à cet effet. Les gestes d'accompagnement sont les segments du discours correspondant à l'intervention verbale qui a précédé et suscité la récupération en mémoire du CS pertinent à la discussion et vu au cours sur l'autisme. Ces gestes d'accompagnement sont qualifiés d'intervention de type direct ou indirect, selon la forme qu'ils prennent. Cet aspect est abordé dans la prochaine section. La codification des gestes d'accompagnement est effectuée de façon à désigner l'appartenance à la phase de l'analyse (A), à la situation concernée (1, 2 ou 3), au CS correspondant et au type d'intervention, soit direct ou indirect (ID/II). Le rang de l'intervention directe ou indirecte (dans la situation concernée) y est également ajouté. À titre d'exemple, le geste d'accompagnement suivant est codifié en tant que première intervention de type indirect (dans la situation analysée) associée au CS *forme de représentation (CS2)* : « *Quelle autre question pourrait-on poser par rapport à cette activité?* » Il est donc identifié comme suit : (A-S1-CS 2-III1). Le nombre d'unités retenues (gestes d'accompagnement) concernant la première situation est de 9, alors que la deuxième et la troisième en compte 10 chacune.

Enfin, les propos recueillis lors de la phase d'analyse (2^e partie) et transcrits en verbatim sont également traités de sorte à pouvoir caractériser l'effet de la médiation instrumentale au sein de la ZPD, c'est-à-dire des CS dans le processus de co-construction des significations (objectif 3) grâce à la grille d'analyse présentée par le tableau suivant (tableau 6). Plus précisément, nous souhaitons décrire ce qu'il se produit, au fil de la réflexion, lorsque cet arrimage entre les types de concepts se réalise et que surgissent des tensions entre les deux plans de la pensée (concrète et

abstraite). Nous cherchons à savoir si ces tensions contribuent à l'évolution de la réflexion, c'est-à-dire s'ils modifient ou non les significations déjà existantes (à propos de la situation analysée) et, si oui, de quelle(s) façon(s). Afin de sélectionner les unités pertinentes à notre analyse, nous notons les CS introduits, lors de la phase d'analyse, et déjà repérés grâce à l'étape précédente. Puis, nous cherchons à savoir s'il y a, dans le discours suivant l'introduction du CS, des traces de changements d'orientation ou des moments de bascule significatifs dans la façon de concevoir la situation analysée. Ces segments, porteurs de traces de réorganisation de la pensée des participantes sont rapportés dans le tableau (6), vis-à-vis les CS correspondant, et peuvent dénoter une nouvelle interprétation des difficultés de l'élève, par exemple, ou de nouvelles possibilités d'action. À titre d'exemple, le segment suivant : *« pour le français, j'utiliserais plutôt des morceaux de casse-tête »* dénote un changement de perspective quant à l'activité proposée.

Pour la première situation, nous comptons 5 traces de réorganisation, alors que la seconde et la troisième en comportent respectivement 8 et 3. La codification des traces de réorganisation est effectuée de façon à désigner l'appartenance à la phase de l'analyse (A), à la situation concernée (1, 2 ou 3) et au CS correspondant. Son rang (dans la situation concernée) y est également mentionné. À titre d'exemple, la trace de réorganisation suivante est codifiée en tant que première trace de type verbal associée au premier CS (besoin de l'élève) de la situation 3 : *« Pis, c'est vrai, ça fonctionne bien avec T. pcq plus on l'encadre, plus qu'il va bien aller. Il va aussi se créer des petites routines... »* (A-S3-CS1-T1).

6.1.2 Les grilles d'analyse

Pour le premier objectif, les segments de verbatim sélectionnés et identifiés sont classés selon le type de prémisse (conditionnelle, de valeur, empirique et situationnelle) et le type de concept (CQ ou CS). De façon générale, lorsque l'action est justifiée par des connaissances qui sont en rapport direct à l'objet, qui sont formées spontanément au cours de l'activité pratique et la communication immédiate avec l'entourage et qui n'appartiennent pas à un réseau de concepts, ils sont identifiés en tant que CQ. En contrepartie, lorsque l'action est justifiée par des connaissances qui sont formées par un enseignement systématique (nouveaux contenus culturels) appartiennent à un réseau de concepts et appartiennent à un réseau de concepts, ils sont identifiés en tant que CS. Le tableau servant à classer les unités rattachées à la phase d'explicitation est donc divisé en trois colonnes (prémisse, QC, QS). Ce classement fait d'ailleurs l'objet d'un accord inter-juge.

Tableau 4. Les types de concepts mobilisés : phase d'explicitation

Unité d'analyse	Prémisse	<u>QC</u> (Formes inférieures de généralisation)	<u>CS</u> (Formes supérieures de généralisation)
C1 (E-S1-CQ1-PV)	De valeur	X	

Le classement des unités pertinentes concernant le niveau d'aide requis ainsi que les gestes d'accompagnement est effectué en fonction du type d'intervention (directe ou indirecte) nécessaire

à la mise en relation des concepts CQ et CS. L'intervention indirecte consiste à poser une question, que ce soit d'ordre général ou spécifique, sans référer au contexte théorique de la formation. Quant à l'intervention directe, elle oriente explicitement la discussion vers le contexte théorique de la formation, en précisant le cours, le thème abordé ou le CS si nécessaire. Par exemple, le geste d'accompagnement suivant : « *quelle autre question pourrait-on poser par rapport à cette activité?* » est qualifié d'intervention indirecte, alors que le suivant est qualifié d'intervention directe : « *Qu'est-ce qu'on s'était dit au cours sur la communication par rapport au fait d'utiliser des situations ?* ».

Mis à part le fait de documenter le niveau d'aide requis pour susciter les arrimages T/P, les gestes d'accompagnement les plus significatifs sont rassemblés et rapportés dans une grille émergente qui est présentée dans le chapitre des résultats. Le fait d'obtenir une vue d'ensemble de ces gestes nous permet de commencer à orienter la posture d'accompagnement réflexif à envisager pour favoriser les liaisons T/P.

Tableau 5. Niveau d'aide requis et gestes d'accompagnement mobilisés

UNITÉ D'ANALYSE	LIAISONS Sans aide	LIAISONS Avec aide directe	LIAISONS Avec aide indirecte	GESTES D'ACCOMPAGNEMENT
CS1 (A-S1-III)			X	Question spécifique : <i>Comment expliquer la difficulté de l'élève dans la situation par rapport à la carte?</i>

Afin de nous permettre d'atteindre notre objectif trois, qui consiste à caractériser les effets des concepts scientifiques sur les représentations initiales au sein de la ZPD. Pour ce faire, nous

devons consigné les traces de réorganisation en lien avec l'introduction de chaque CS dans la discussion. La première colonne du tableau 6 ci-dessous présente le CS introduit, la deuxième colonne indique s'il y a présence ou non de traces de réorganisation suite à l'introduction de ce CS dans les verbatim. La troisième colonne rapporte les traces de réorganisation verbales, telles que repérées directement dans le discours transcrit, ou non verbales telles qu'observées directement ou par le biais des séances filmées. La quatrième colonne identifie le code de la trace. La cinquième indique sur quel aspect de l'intervention porte la trace de réorganisation. Dans la sixième colonne, nous dégagons certaines tendances observées, dans les changements retracés, à la lumière de notre cadre conceptuel. Nous souhaitons comprendre, d'un point de vue vygotkien, quelle(s) direction(s) prend le cours de la discussion lorsqu'un CS intervient et que se construisent de nouvelles représentations. La valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à interpréter les données, c'est-à-dire à leur attribuer un sens (Savoie-Zajc, 2000). À cette étape, nous devons aller au-delà de ce que disent les données brutes (Denzin et Lincoln, 2005) pour montrer ce qu'elles nous ont permis d'apprendre sur le phénomène étudié, soit l'articulation théorie/pratique dans la réflexion.

Tableau 6. Effet des CS sur le plan interpsychique

CS INTRODUIT	Y A-T-IL RÉORGANISATION?	TRACES DE RÉORGANISATION	CODE	OBJET DU CHANGEMENT	TENDANCES OBSERVÉES

Forme de représentation (A-S1-CS1)	<u>OUI</u>	1. TV <i>« pour le français, j'utiliserais des morceaux de casse-tête »</i>	(A-S1-CS1-TV1)	Compréhension des difficultés de l'élève. Façon de concevoir la tâche.	1.Elle prend conscience du lien entre le CS (forme de représentation) et la tâche. ↓ 2.Elle lie (implicitement) une cause aux difficultés de l'élève. ↓ 3.Elle réoriente son choix d'intervention en fonction de la cause implicite. ↓ 4. Elle se montre engagée en prenant en notes ses idées.
		2. TNV <i>« elle prend une nouvelle feuille et se penche dessus pour écrire de façon concentrée »</i>	(A-S1-CS1-TNV1)		

6.2 Les critères de rigueur

Considérant que les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmabilité semblent les plus largement admis en recherche qualitative (Fortin et Gagnon, 2016), nous les abordons au cours de la prochaine section afin d'assurer la rigueur de notre démarche.

6.2.1 La crédibilité

La recherche-intervention s'applique à des objets qui ne peuvent être « *ni confinés, ni manipulés, ni même naturalisés* » (Moisdon, 2010, p. 216). Par conséquent, l'interaction entre chercheurs et praticiens est nécessairement appelée à influencer l'objet d'étude, c'est-à-dire les acteurs mêmes, y compris leur perception, leurs récits et leurs projets (Moisdon, 2010). Néanmoins, « *plutôt que de le prendre comme un obstacle à la connaissance, il faut le considérer*

au contraire, comme un moyen de connaissance et même le seul... » (Berry, 1986, p. 200). En tant que chercheuse, notre posture se situe donc au plus près des acteurs de terrain pour prendre en compte la dimension intersubjective de la recherche. Ces considérations et aspects intersubjectifs sont traités et pris en compte dans l'analyse des résultats.

6.2.2 *La transférabilité*

La notion de transférabilité (Pourtois et Desmet, 1997, p. 120) constitue l'un des critères de scientificité en recherche qualitative. Ce terme renvoie à « la préoccupation de savoir si les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié » (Pourtois et Desmet, 1997, p. 120). En contexte de recherche qualitative/interprétative, la question de la transférabilité réfère plus précisément à la capacité d'une recherche (ses conclusions) de faire sens dans d'autres contextes (Pourtois et Desmet, 1997). Selon Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), certaines conditions, que nous allons tenter d'appliquer, peuvent favoriser la transférabilité d'une recherche.

D'une part, « l'échantillonnage doit répondre au critère de pertinence théorique par rapport à la situation d'étude » (Pourtois et Desmet, 1997, p. 120). Bien que celui-ci soit restreint dans notre étude, il est constitué de manière réfléchie et non aléatoire afin d'être représentatif. En outre, les participantes sont sélectionnées en fonction de la pertinence de leurs caractéristiques au regard des objectifs poursuivis (Huberman et Miles, 1991). En lien avec cette première condition, le principe de saturation des catégories nous oriente également quant au nombre de sujets à impliquer dans la collecte de données. Celui-ci est prédéterminé, mais ajusté au besoin pour atteindre un bon niveau de saturation. Comme le précisent Pourtois et Desmet (1997, p. 121), la saturation est

atteinte « *lorsqu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique.* » D'autre part, le contexte de la collecte de données ainsi que l'échantillon sont minutieusement décrits afin de rattacher les résultats au milieu étudié. Cela permet, selon Pourtois et Desmet (1997, p. 121), « *d'estimer le degré et le type de similitude entre le site observé et d'autres sites sur lesquels on voudrait transférer les conclusions* » ainsi que de mieux comprendre les résultats obtenus. Enfin, la dernière condition nous permettant de favoriser la transférabilité de nos résultats consiste à atteindre, lors de l'analyse, un niveau d'abstraction suffisamment élevé pour pouvoir généraliser le processus en jeu au-delà du contexte précis observé (Mukamurera et al., 2006). « *Le chercheur y parvient lorsque, tout au long de l'analyse, il s'efforce de subsumer le particulier sous le général, de replacer l'action, l'événement, la signification ou l'activité immédiate dans une classe plus abstraite.* » (Mukamurera et al, 2006, p. 131)

6.2.3 La fiabilité

En premier lieu, le fait de filmer les séances et de pouvoir les visionner nous permet d'examiner minutieusement notre objet de recherche et de revenir sur certains passages de sorte à valider les observations plusieurs fois. Ainsi, un aller-retour fréquent, entre la cueillette de données et leur analyse, permet non seulement d'assurer la qualité des données recueillies, mais également la profondeur et la vraisemblance des interprétations qui s'en suivent (Mukamurera, Lacourse, Couturier, 2006).

6.2.4 *La confirmabilité*

Dans le souci d'assurer la vraisemblance de nos résultats, nous soumettons, d'une part, une portion des données recueillies à un accord inter-juges en sollicitant un pair doctorant et au moins un membre de notre équipe de direction. Nous sommes ainsi en mesure d'assurer un certain niveau de justesse dans notre codification. D'autre part, comme la recherche se réalise dans le cadre d'une thèse, le critère de confirmabilité pourra être apprécié par le jury d'évaluation de la thèse.

QUATRIÈME CHAPITRE. LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre étude visant à décrire et comprendre le processus d'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité de formation initiale à l'enseignement à visée réflexive. Conformément à nos trois objectifs spécifiques, nous décrirons, dans un premier temps, la nature des concepts utilisés par les stagiaires quant à la situation professionnelle vécue au début de la réflexion accompagnée, soit pendant la phase d'explicitation. Dans un second temps, nous décrirons l'accompagnement requis par les stagiaires pour introduire, dans la réflexion, des CS (ZPD). Enfin, dans un troisième temps, nous caractériserons les effets des concepts scientifiques sur les représentations initiales des stagiaires au sein de la ZPD (sur le plan interpsychique).

1. DESCRIPTION DES CONCEPTS UTILISÉS PAR LES STAGIAIRES DANS LA PHASE D'EXPLICITATION

1.1 Concepts quotidiens mobilisés

Dans le cas de la première stagiaire, seize segments de son discours d'explicitation ont été identifiés en tant qu'éléments justifiant son action. Sur les seize, quinze d'entre eux renvoient à des concepts quotidiens (15/16). Ces derniers sont employés pour justifier l'action en s'appuyant, le plus souvent, sur des prémisses empiriques (8/15) comme dans les énoncés suivants : « *car elle aime beaucoup les chiffres* » et « *nous, notre manière de fonctionner* » (E-S1-CQ2-PE/CQ4-PE). Ces propos s'appuient sur des faits déjà observés dans le quotidien du stage. De façon moins importante, certains CQ s'appuient sur des prémisses de valeur (4/15), tels que : « *là, mon objectif* »

c'est qu'elle identifie les chiffres en les nommant » (E-S1-CQ13-PV) ou encore des prémisses situationnelles (3/15) : *« parce qu'elle ne sortait pas de sa frustration »*. (E-S1-CQ6-PS) À ce moment précis, la stagiaire justifie son action par le comportement de son élève auquel elle a dû s'ajuster dans le cours de l'action.

Concernant la seconde stagiaire, dix-huit segments de son discours d'explicitation ont été retenus et classés selon le type de concepts mobilisés. Parmi eux, dix-sept sont qualifiés de concepts quotidiens (17/18). Ces concepts quotidiens employés pour justifier l'action reposent le plus fréquemment sur des prémisses empiriques (7/17) et situationnelles (7/17). À titre d'exemple, pour justifier une intervention réalisée sur une tablette électronique (au lieu d'une feuille), la participante évoque le problème suivant : *« quand il a un crayon dans ses mains, un de ses maniérisme ou stéréotypie, c'est d'écrire ce qu'il a dans la tête »*. (E-S2-CQ1-PE) Elle réfère ici à une caractéristique particulière de son élève dont elle a tenu compte dans le choix de son activité. Ce faisant, elle s'appuie sur une prémisse empirique. Pour expliquer par ailleurs une intervention guidée par des prémisses situationnelles, la participante évoque cette fois le comportement de son élève en cours d'activité : *« parce que ses mains ont taponné et changé les affaires (sur la tablette) »* ou encore *« il a eu deux mauvaises réponses »*. (E-S2-CQ10-PS/CQ6-PS) Quelques énoncés renvoient à des prémisses de valeur (3 /17), tels que : *« l'objectif premier est de comprendre les messages »* (E-S2-CQ18-PV) alors que la visée poursuivie par l'intervention est annoncée par la stagiaire.

En ce qui a trait à la troisième stagiaire, dix segments de son discours d'explicitation ont été retenus. Ils ont tous été qualifiés de concepts quotidiens (10/10). Les raisons évoquées, dans

son processus de raisonnement, reposent majoritairement sur des prémisses empiriques (5/10), tel qu'en témoignent les énoncés suivants : *« parce qu'il n'a pas le droit de toucher à l'ordinateur quand ce n'est pas à son tour »* et *« je sais que quand ils font des comportements perturbateurs, sans agressivité, parce que à ce moment-là c'est un autre protocole, on les retire, de 2 à 5 min., puis on les ramène. Ils doivent ensuite terminer la tâche »*. (E-S3-CQ4-PE/CQ7-PE) Ces motifs réfèrent au fonctionnement de la classe déjà en place pour expliquer l'intervention. D'autres raisons évoquées renvoient à des prémisses situationnelles (4/10) où la stagiaire réagit aux comportements de son élève en temps réel. En voici quelques exemples : *« lui c'est A. sur lequel il tape souvent, c'est pour ça que j'essaie de les éloigner le plus possible pendant le travail. »* et *« là, je mets T. dehors parce qu'il voulait taper sur A. »*. (E-S3-CQ3/CQ5-PS) Un seul énoncé de justification se rapporte à une prémisse de valeur (1/10) où la stagiaire annonce la visée poursuivie par l'intervention : *« parce que moi je veux qu'il fasse une belle activité, qu'il fasse une belle transition aussi d'activité »*. (E-S2-CQ6-PV)

Dans l'ensemble, nous remarquons que les choix d'intervention des participantes, justifiés à l'aide de CQ (42), sont majoritairement fondés sur des prémisses empiriques (20/42). Ces choix sont guidés par des connaissances pratiques acquises dans le cadre du stage concernant, plus précisément, les caractéristiques particulières déjà connues de leur élève ou encore le fonctionnement de la classe déjà en place.

Dans une moindre mesure, mais tout de même de façon importante, les motifs rapportés par les trois participantes s'appuient sur des prémisses situationnelles (14/42), c'est-à-dire sur des contraintes liées à l'activité en cours de réalisation. Ces contraintes sont, plus spécifiquement, les

comportements des élèves qui émergent au fil de la situation se déroulant. Les stagiaires interviennent alors spontanément en fonction des différentes réactions de leur élève en temps réel.

Enfin, quelques interventions sont guidées par des prémisses de valeur (8/42), c'est-à-dire qu'elles sont réalisées dans un but précis et délibéré. Parmi les buts recherchés, nous retrouvons celui d'identifier le niveau de l'élève dans une tâche, de lui faire vivre une expérience positive, de développer une habileté chez lui ou encore de lui changer les idées.

1.2 Concepts scientifiques mobilisés

Sur l'ensemble des raisons évoquées pour expliquer l'action accomplie (44), deux d'entre elles (2/44) renvoient à des concepts pouvant être qualifiés de scientifiques. Il s'agit de deux énoncés en particulier faisant référence à des connaissances d'un niveau de généralisation plus élevé qui, nous le supposons, ont pu éventuellement faire l'objet d'un cours théorique. Ces concepts, dits scientifiques, renvoient aux termes suivants : *transfert des apprentissages* et *besoin sensoriel*. (E-S1-CS9 et E-S2-CS5) En mobilisant ces concepts, pour expliquer ce qu'elles font, les deux participantes s'appuient sur des prémisses conditionnelles. Ce type de prémisse apporte une forme de justification théorique à l'action posée.

Bien que ces motifs soient qualifiés de CS, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils soient issus de la formation théorique. En les utilisant, les stagiaires n'ont pas précisé d'où provenaient les termes employés. En effet, ces derniers peuvent tout autant être utilisés dans les milieux professionnels que dans les cours universitaires. Quoi qu'il en soit, ces CS sont bien de niveau

supérieur de généralisation et prennent appui sur des prémisses conditionnelles se rapportant à la pédagogie (transfert des apprentissages) et à l'apprenant (besoin sensoriel).

1.3 Synthèse des concepts mobilisés

Enfin, nous constatons que les propos tenus pour justifier l'action, dans la phase d'explicitation, sont presque exclusivement formés de concepts quotidiens. Plus spécifiquement, parmi les 48 segments de discours analysés, 46 sont constitués de concepts quotidiens, c'est-à-dire de formes inférieures de généralisation. De plus, ces concepts quotidiens réfèrent majoritairement à des prémisses empiriques et situationnelles, ce qui nous indique que les interventions sont basées généralement sur des faits tirés de l'expérience passée ou de la situation dans laquelle est immergée la stagiaire.

2. DESCRIPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT REQUIS PAR LES STAGIAIRES POUR INTRODUIRE DES CONCEPTS SCIENTIFIQUES

Dans cette section, nous documentons le niveau d'accompagnement nécessaire pour introduire les CS au cours de la phase d'analyse, succédant à la phase d'explicitation. C'est à cette étape de la démarche réflexive que l'accompagnement de la formatrice intervient au besoin. Cette partie de nos résultats nous permet d'identifier le niveau de développement le plus proche des participantes, c'est-à-dire les liaisons (entre CQ et CS) qu'elles arrivent à établir dans le cadre d'une collaboration avec autrui, donc sur le plan interpsychique, au sein de la zone de développement le plus proche (ZPD). Après avoir mis en lumière le niveau d'aide requis par celles-ci, pour effectuer

cet arrimage, nous présentons les gestes d'accompagnement qui ont été mobilisés par la formatrice pour le susciter.

2.1 Niveau d'aide requis pour effectuer la liaison

En débutant la phase de l'analyse, chaque participante est invitée à se questionner sur le travail accompli avec l'élève. Ce faisant, elle doit réfléchir à voix haute à la pertinence de ses actions à l'aide des facilitatrices, qui peuvent intervenir à tout moment dans la discussion. Une période d'échanges est alors amorcée pendant laquelle la formatrice dispose de deux choix : soit observer ce que les participantes parviennent à faire seules quant aux liaisons possibles à établir entre les types de concepts (CQ et CS) sans intervenir, soit offrir son soutien en orientant la discussion vers des liaisons possibles. Or il nous a été donné d'observer que, pour les trois situations analysées, il a fallu l'intervention de la formatrice pour introduire le premier concept scientifique après une certaine période de discussion. En effet, le fait de laisser libre cours aux échanges, au début de la phase d'analyse, nous a permis de constater que, sans l'apport de la formatrice, ceux-ci étaient exclusivement constitués de concepts quotidiens. Nous y reviendrons plus en détail un peu plus loin.

Lorsque le soutien est mis en branle, par la formatrice, celui-ci se décline en deux niveaux d'aide possibles. Le premier niveau, une forme d'accompagnement que nous avons qualifié d'*intervention indirecte* (II), consiste à questionner les participantes afin de les amener à établir une liaison possible avec un CS potentiellement pertinent pour la situation. Le deuxième niveau d'accompagnement, que nous avons qualifié d'*intervention directe* (ID), vise à orienter plus explicitement les participantes vers le contexte des cours théoriques.

Au cours de la première situation analysée, l'une des facilitantes a voulu introduire d'elle-même, à un moment de la discussion, une connaissance provenant de son cours de didactique des mathématiques. Ce faisant, elle a utilisé les termes de *reconnaissance globale* (A-S1-CS3) tout en voulant désigner cette façon d'identifier spontanément une quantité de points (sur un dé) sans avoir à les dénombrer. Bien que le choix du concept employé par la participante ne soit pas tout à fait juste, car il s'agit plutôt de la représentation analogique, l'intention de le mobiliser est néanmoins présente. Nous l'avons donc considéré comme un concept scientifique introduit sans aide. L'*intervention indirecte* s'est avérée suffisante pour introduire cinq autres CS (A-S1-CS1/2/4/5/6). À titre d'exemple d'un accompagnement dit *indirect*, la formatrice adresse différentes questions aux participantes telles que : « *quelle autre question pourrait-on se poser par rapport à cette activité ?* » (A-S1-CS1-II1) ; « *pourquoi voudrait-on questionner le mode de représentation utilisé, plus précisément ?* » (A-S1-CS1-II2) ou « *comment expliquer la difficulté de l'élève dans la situation précise par rapport à la carte ?* ». (A-S1-CS2-II3) Enfin, trois *interventions* successives *directes* se sont avérées nécessaires pour réussir à introduire l'un d'entre eux (A-S1-CS6). Dans ce dernier cas de figure, une intervention indirecte a été tentée au préalable, mais s'est avérée insuffisante. La formatrice a donc dû référer plus explicitement au cours théorique pertinent, pour susciter les liaisons souhaitées, notamment de la façon suivante : « *on en a parlé au cours sur la communication* ». (A-S1-CS6-ID1/2/3)

Lors de la deuxième situation analysée, à un certain moment de la discussion, une participante fait d'elle-même référence à un CS vu lors d'un cours théorique, à savoir le *langage figuré* (A-S2-CS4) dont la compréhension est souvent faible chez la personne autiste. Ce faisant,

elle oublie les termes exacts et réfère au 2^e niveau du langage (par opposition au premier niveau). Nous avons considéré cette intervention de la stagiaire comme un arrimage sans aide. Trois autres CS ont été introduits sans aide par une même participante, soient celui de la *méthode Oelowein*, (A-S2-CS5) stratégie d'enseignement de la lecture abordée dans un cours théorique et ceux de la *fourchette et de la marguerite*, (A-S2-CS7/9) outils visuels de communication pour personnes autistes, abordés également dans le cadre d'un cours théorique. Enfin, cinq CS (A-S2-CS1/2/3/6/8) ont été introduits par le biais d'un accompagnement *d'intervention directe*. Pour le premier d'entre eux (A-S2-CS1), l'accompagnement indirect a été tenté au préalable, mais ne s'est pas avéré suffisant pour que la liaison s'établisse : « *j'aimerais revenir sur l'idée de tantôt concernant la tâche et le fait de se concentrer sur la tâche... quand tu lui communiquais des messages et que tu n'avais pas l'impression qu'il t'entendait...* ». (A-S2-CS1-III1) La formatrice a donc demandé aux participantes de se transposer en contexte de cours théorique pour y récupérer l'information pertinente : « *je vous ramène à un cours qu'on avait eu sur les fonctions cognitives* » (A-S2-CS1-ID1) ; « *je vous demande de faire un exercice de mémoire* » ou « *on a vu qu'on pouvait trouver chez les autistes de bons décodeurs, par contre, qu'est-ce qui est difficile pour eux ?* ». (A-S2-CS3-ID6 et A-S2-CS2-ID3) Enfin, deux CS parmi les cinq (A-S2-CS6/8), soient celui de *ZPD* et celui de *repérage visuel*, ont été glissés dans la discussion par la formatrice-même afin de modéliser les liaisons possibles.

Lors de la troisième situation analysée, aucun concept scientifique n'a été sollicité sans l'accompagnement de la formatrice. Les six CS introduits (A-S3-CS1/2/3/4/5/6) l'ont été grâce à un accompagnement *d'intervention directe* de sa part. Dans cette situation-ci, il est question des

difficultés comportementales d'un élève. Or, la discussion stagne lorsque la formatrice offre un premier accompagnement de type indirect en posant la question suivante : « *sur quoi vous êtes-vous basées pour faire l'hypothèse que ce type d'intervention pourrait fonctionner avec lui ?* ». (A-S3-CS1-III1) Ne constatant pas les résultats escomptés, elle pose un premier geste d'accompagnement direct afin de mieux les orienter vers le CS visé : « *donc toi t'essaies de comprendre le besoin qu'il exprime à travers son comportement ?* ». (A-S3-CS1-ID1) Ce faisant, elle modélise le raisonnement attendu, c'est-à-dire de cerner le besoin de l'élève. L'accompagnement se fait par la suite dans une forme de plus en plus directe, car la discussion ne prend pas l'orientation souhaitée : « *est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez vu dans votre formation qui pourrait vous éclairer par rapport à une démarche d'intervention vis-à-vis un enfant qui présente des difficultés de comportement?* » (A-S3-CS2-ID2) ; « *Je vais ramener la réflexion au cours que nous avons eu ensemble...* » ; « *vous souvenez-vous, on avait vu une démarche inspirée de l'analyse fonctionnelle du comportement ?* ». (A-S3-CS2-ID3/4)

En résumé, il a fallu 8 accompagnements indirects et 21 accompagnements directs pour que les liaisons souhaitées se réalisent. Le soutien de forme directe est donc davantage associé à une occurrence élevée de liaisons que le soutien de forme indirecte, qui semble la plupart du temps insuffisant. D'autre part, cinq CS ont tout de même été introduits sans aide. Notons toutefois que, sur les cinq, deux d'entre eux ne sont pas désignés à l'aide des termes exacts (*deuxième niveau, reconnaissance globale*) et les trois autres font référence à des approches pédagogiques (*méthode Oelowein*) et outils pédagogiques (*fourchette et marguerite*) pouvant tout aussi bien être utilisés dans les milieux de stage qu'en cours à l'université. En ce qui a trait au nombre de liaisons survenues sans et avec aide, indique que cinq liaisons se sont établies sans accompagnement

comparativement aux vingt-neuf qui ont été rendues possibles grâce à une forme quelconque d'accompagnement. Dès lors, il nous semble possible de considérer que cet accompagnement (forme directe et indirecte) se situe dans la ZPD du groupe et qu'il est nécessaire, dans la plupart des cas, pour susciter la liaison théorie/pratique dans la réflexion.

2.2 Gestes d'accompagnement mobilisés

Nous nous intéressons maintenant aux gestes d'accompagnement mobilisés pour soutenir les liaisons, lorsque nécessaire. Ceux-ci sont présentés en deux catégories, selon si les gestes posés correspondent à une forme directe ou indirecte d'accompagnement.

2.2.1 *L'accompagnement d'intervention indirecte*

L'accompagnement *d'intervention indirecte (II)* consiste en une intervention, de la part de la formatrice, ayant pour but de faire progresser la réflexion en tentant de l'orienter vers des concepts de niveau supérieur de généralisation (CS). Par ses interventions, la formatrice désire favoriser le mouvement de la pensée du particulier (situation concrète) au général (concept scientifique) et, ensuite, du général au particulier. Les gestes d'accompagnement *d'intervention indirecte* prennent d'abord appui sur les conceptions déjà existantes des participantes. Puis, ils tentent d'alimenter la réflexion à l'aide d'un questionnement ouvert adressé au groupe ou à l'une des participantes en particulier. Les questions sont parfois d'ordre général, elles ont alors pour but de modifier l'angle d'approche du problème et de réorienter la discussion : « *quelle autre question pourrait-on poser par rapport à cette activité pour aller plus loin ?* » (A-S1-CS1-III1) ; « *j'aimerais revenir sur l'idée de...* » (A-S2-CS1-III1) ou « *tu disais... comme on a vu au cours ?* ».

(A-S1-CS5-II5) Les questions posées peuvent aussi s'avérer plus spécifiques et viser l'approfondissement d'un aspect abordé : « *pourquoi questionner la représentation ?* » (A-S1-CS1-II2) ; « *comment expliquer la difficulté de l'élève dans la situation par rapport à la carte ?* » (A-S1-CS2-II3) ; « *sur quoi vous vous êtes basées pour faire l'hypothèse que ce type d'intervention pourrait fonctionner avec lui ?* » (A-S3-CS1-III1).

2.2.2 L'accompagnement d'intervention directe

L'accompagnement d'intervention direct (ID) s'avère le plus souvent nécessaire pour que s'établissent les liaisons T/P désirées. Ils ont pour but d'orienter explicitement la discussion vers le contexte théorique de la formation. Cette forme d'accompagnement est apportée lorsque le soutien indirect ne s'avère pas donner les résultats escomptés. Elle consiste généralement, à partir des conceptions des participantes, de les inviter à se transposer en contexte de cours théorique afin de récupérer en mémoire les concepts (CS) pertinents pour l'analyse de la situation. À titre d'exemple, la formatrice peut dire : « *est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez vu dans votre formation qui pourrait vous éclairer par rapport à une démarche d'intervention vis-à-vis un enfant qui présente des difficultés de comportement ?* » (A-S3-CS2-ID2) ; « *je vais ramener la réflexion au cours que nous avons eu ensemble...* » (A-S3-CS2-ID3).

Pour aider les participantes à retrouver les connaissances théoriques pertinentes, il est fréquemment nécessaire de faire appel explicitement à leur mémoire et de leur fournir des indices explicites, tels que de préciser le cours, le sujet traité ou encore directement le concept visé : « *je vous demande de faire un exercice de mémoire* » (A-S2-CS3-ID6) ; « *je vous ramène à un cours qu'on avait eu sur les fonctions cognitives...* » (A-S2-CS1-ID1). Au besoin, pour exercer un soutien

accru, l'accompagnement *d'intervention directe* peut aussi se traduire par une idée à compléter : « *on avait vu aussi que, chez les élèves TSA, à quel point la désorganisation pouvait survenir la plupart du temps dans les moments de...* » (A-S3-CS4-ID7) ou « *donc, on est dans (le cours sur) la communication... qu'est-ce qu'on s'était dit par rapport au fait d'utiliser des situations qui sont... ?* ». (A-S1-CS6-ID1) Lorsque les liaisons attendues de la part des participantes ne surviennent pas, malgré l'aide directe apportée, la formatrice modélise le raisonnement souhaité en mettant en évidence les liens entre certaines notions théoriques abordées et la situation : « *vous souvenez-vous, on avait vu une démarche inspirée de l'analyse fonctionnelle du comportement ... vous me dites donc que la fonction du comportement serait...* » (A-S3-CS4-ID6) ; « *je te renvoie à la ZPD* ». (A-S2-CS6-ID8) Enfin, lorsque le concept (CS) éclairant est identifié, la formatrice peut parfois soutenir les liaisons dans le sens inverse, c'est-à-dire de la pratique au concept scientifique : « *maintenant, comment pourrait-on transposer cette idée dans la situation?* ». (A-S1-CS6-ID3)

En résumé, plusieurs gestes ont été déployés par la formatrice pour susciter les liaisons dans la réflexion. Nous pouvons constater que les gestes les plus significatifs se divisent en deux types d'accompagnement possibles : *l'intervention indirecte (II)* et *l'intervention directe (ID)*. De plus, chaque type d'accompagnement s'appuie sur les conceptions déjà existantes des participantes, pour ensuite se décliner en une gradation de différents niveaux d'aide possibles. Enfin, l'intervention indirecte se décline en deux niveaux différents alors que l'intervention directe se traduit en cinq niveaux d'aide possibles.

3. CARACTÉRISATION DES EFFETS DES CONCEPTS SCIENTIFIQUES

Dans cette section, nous désirons expliquer ce qui se produit, lors de la phase d'analyse des trois situations professionnelles rapportées. Nous souhaitons comprendre ce qui se passe pendant les échanges, sur un plan interpsychique, lorsque se rencontrent les concepts quotidiens et les concepts scientifiques et que des tensions émergent entre les deux plans de la pensée (concret et abstrait). Nous nous intéressons plus précisément à l'apport des CS, c'est-à-dire de quelle manière ces derniers contribuent au mouvement de la pensée, alliant le particulier au général et le général au particulier, ainsi qu'à l'évolution de la réflexion. Par exemple, nous cherchons à savoir s'ils modifient significativement ou non les significations déjà existantes (à propos de la situation analysée) et, si oui, de quelle(s) façon(s). Ainsi, les résultats sont d'abord présentés en trois temps, relativement aux trois situations analysées, et de manière à décrire les représentations initiales, avant de caractériser les effets des CS sur ces dernières. Pour conclure cette partie, les faits saillants, qui ressortent de l'analyse des trois situations, sont exposés. Ces résultats obtenus nous permettent d'atteindre notre objectif trois, qui consiste à caractériser les effets des concepts scientifiques sur les représentations initiales au sein de la ZPD.

3.1 Analyse de la situation 1 (A-S1)

Dans la première situation analysée (A-S1), l'élève est devant une tâche qu'il est incapable d'accomplir, ni même avec l'aide de l'intervenante. Celle-ci doit lui prendre la main et la diriger sur la feuille afin qu'il participe. La tâche consiste à dénombrer des ensembles d'objets illustrés sur une feuille et à inscrire ensuite le chiffre correspondant dans la case appropriée. Il doit nommer

oralement ce chiffre en plus de l'écrire. L'objectif pédagogique poursuivi est alors d'amener l'élève à manipuler les chiffres (de 1 à 10) en français puisqu'il est anglophone, en immersion française.

3.1.1 Représentations initiales

La phase d'analyse de cette situation débute avec une question pertinente de la part d'une facilitatrice qui désire savoir si une tâche plus simple avait été testée au préalable avec l'élève (p. ex., "montre-moi le 4") : « *As-tu essayé de lui demander les chiffres de 1 à 5 : montre-moi le 1, montre-moi le 2... ? Pour voir ce qu'il a acquis et ce qu'il n'a pas acquis (en français)* ». Cette question est pertinente, car l'idée sous-jacente est probablement celle d'identifier la borne inférieure de la ZPD de l'élève afin d'ajuster le niveau de la tâche en conséquence, car l'élève ne parvenait pas à la faire, même avec de l'aide. Un CS (ZPD) est donc peut-être implicite dans sa proposition. Il serait en effet plus facile pour l'élève de reconnaître les chiffres, dans un premier temps, plutôt que de les évoquer. Dès lors, les échanges basculent vers des changements à essayer en lien avec cette nouvelle idée. Il semble donc que la première proposition de la phase d'analyse, soit celle de demander à l'élève de reconnaître les chiffres au lieu de les nommer, soit retenue par les deux autres participantes, sans que ce choix ne soit justifié explicitement, ni remis en question. La discussion porte désormais sur la question des chiffres à inclure dans la nouvelle tâche proposée (de 1 à 5 ou 1 à 10 ?). Les participantes délibèrent longuement sur ce point. Après en être arrivées à une forme de consensus implicite, à propos de cette modification à apporter à la tâche, les échanges cessent. Le silence s'installe et l'analyse des participantes se conclut ainsi, car personne ne désire y ajouter quoi que ce soit.

Afin de sortir de l'impasse, la formatrice pense intervenir et tenter de relancer la discussion car, selon elle, le problème n'est que partiellement posé et résolu. Dans cette situation, le dénouement de l'analyse n'est pas sans intérêt : il semble y avoir une compréhension commune de la situation et une forme d'entente quant aux changements à apporter à la tâche pour l'améliorer. Les pistes de solution envisagées sont également sentées dans l'optique de simplifier la tâche. Néanmoins, l'analyse des difficultés de l'élève demeure limitée, en ce sens qu'elle ne prend en compte qu'une caractéristique de la tâche proposée. Plusieurs autres aspects pertinents à questionner sont ignorés. Le type de matériel (ou support) utilisé, la formulation des consignes ou la motivation de l'élève n'en sont que quelques exemples. En outre, la situation est abordée sous un seul angle et son interprétation se résume à attribuer les difficultés de l'élève au fait de lui demander de nommer les chiffres (de 1 à 10) plutôt que de les désigner (de 1 à 5). Il s'agit d'un point de vue relativement porteur et consensuel, mais quelque peu réducteur. L'analyse du problème est partielle : elle donne lieu à une compréhension limitée qui restreint les perspectives d'action à un seul changement possible.

3.1.2 Introduction des CS (CS1 à CS6)

La formatrice pose donc la question suivante pour relancer la discussion qui commence à tourner en rond : « *Quelle autre question pourrait-on poser par rapport à cette même activité pour aller plus loin ?* ». L'une des participantes introduit alors l'idée du mode de représentation (semi-concret) utilisé pour la tâche : « *Le mode de représentation peut-être ?* » (A-S1-CS1). Ce faisant, elle convoque un concept scientifique abordé au cours théorique sur l'autisme. Les échanges reprennent de plus belle et dans une autre direction : ils sont désormais orientés vers le choix du

mode de représentation pour la tâche (semi-concret). Celui-ci est important à considérer puisque l'élève autiste possède généralement une capacité d'abstraction limitée. Dès lors, les difficultés de l'élève revêtent une autre signification, car elles sont interprétées à la lumière de caractéristiques plus générales souvent associées à la condition d'autiste. Cette élévation du niveau des représentations, du particulier au général, semble permettre une ouverture sur d'autres possibilités d'interprétation et d'action fondées sur des liens logiques. Ainsi, il est possible de penser que l'élève rencontre des difficultés dans une tâche de dénombrement, non pas parce que les ensembles comportent trop d'objets, mais parce qu'ils sont illustrés sur une feuille. Ce changement de perspective entraîne un changement de tâche à proposer à l'élève sur la base de cette nouvelle compréhension. Au lieu de lui faire dénombrer des images sur une feuille, il pourrait dénombrer des objets concrets comme le propose une formatrice : « *On pourrait donc prendre des objets, des morceaux de casse-tête (au lieu d'une feuille)* ». (A-S1-CS1-T1)

Un peu plus tard, la formatrice pose à nouveau une question dans l'intention de susciter l'intervention d'autres CS : « *Comment expliquer la difficulté de l'élève dans la situation qu'on a vu par rapport à la carte ?* » La narratrice répond alors : « Ce serait la *surstimulation visuelle* » (A-S1-CS2). Elle prend à ce moment conscience d'une caractéristique de la personne autiste (hypersensibilité sensorielle) qui est peut-être présente chez son élève. Elle mentionne qu'il y a beaucoup trop d'images, de couleurs et de symboles pour qu'il s'y retrouve. Une formatrice ajoute qu'en plus de surcharger l'élève, avec tous ces symboles et images, ces dernières sont désorganisées dans l'espace, ce qui ne lui facilite pas la tâche. Elle dit « *qu'il serait donc pertinent d'améliorer aussi cet aspect de la tâche en organisant mieux les items à dénombrer* ». (A-S1-CS2-T2) Cette réflexion amène une formatrice à proposer le remplacement des images par des points,

comme sur un dé. Elle désire, à ce moment précis, solliciter un concept vu dans son cours de didactique des mathématiques, mais ne se souvient pas du terme exact. Pour évoquer le concept *stade analogique*, elle dit : « *On avait vu que c'est plus facile d'avoir la reconnaissance globale quand les points sont organisés* » (A-S1-CS3). Cette remarque entraîne aussitôt une autre question de la part de la narratrice qui demande spontanément au groupe s'il vaudrait mieux mettre les points en couleurs ou en noir et blanc. Une formatrice propose alors qu'il vaut peut-être mieux retirer la couleur afin d'attirer l'attention de l'élève sur les éléments pertinents : « *C'est peut-être plus plate, mais l'attention est vraiment juste sur [...]* » (A-S1-CS4). Ce faisant, elle vient de convoquer un autre CS, celui de l'attention. La discussion s'étire trop longtemps sur la couleur des points et devient rapidement infructueuse (A-S1-CS4-T3).

La formatrice reprend la parole pour revenir intentionnellement sur l'intervention concernant l'idée du dé et de la représentation analogique (nommée autrement). Elle pense alors que cette idée est pertinente sans être suffisamment approfondie, puisque la discussion a basculé trop rapidement sur la couleur des points. Elle relance donc la formatrice sur son idée : « *tu disais... (un peu plus tôt), comme on a vu au cours... ?* » Celle-ci lui répond : « *oui, quand les chiffres (quantités) sont organisés comme sur un dé, on n'a pas besoin de compter, on reconnaît directement la quantité* » (A-S1-CS5). « *Effectivement, c'est la représentation analogique du nombre* », poursuit la formatrice, « *il s'agit de la première étape dans la construction de la représentation du nombre qui fonctionne avec de petites quantités (de 1 à 5)* ». D'elle-même, la narratrice enchaîne, l'aire déterminée, avec ses nouvelles idées de tâche à proposer à l'élève : « *Donc avec le dé, ça répondrait encore plus à mon intention (pédagogique) et ça réduirait aussi la quantité de données (d'informations) que je lui présente* » (A-S1-CS5-T4). Pendant un moment,

elle porte ses doigts à sa bouche et acquiesce de la tête plusieurs fois, l'aire pensive, pour démontrer son accord. Elle prend aussi des notes. La formatrice interprète son non-verbal et lui dit : « *Là, je crois que tu as une autre idée d'activité en tête, si je ne me trompe pas, avec le dé et ce dont on vient de parler ?* » Elle lui répond affirmativement et un moment de bascule survient dans ses représentations concernant la tâche. La formatrice enchaîne : « *Donc, à partir de cette nouvelle activité, ce serait quoi tes interventions pour lui faire apprendre les chiffres en français ?* » La narratrice explique les nouvelles idées qu'elle a en tête : « *Ben, je pense que je différencierais mes deux intentions (pédagogiques) avec deux activités différentes. Je travaillerais sur le dénombrement avec le dé. Pour le français, j'utiliserais les morceaux de casse-tête. Elle place le morceau (identifié par un chiffre) et après je dis le chiffre qu'elle répète en français* ». Encore une fois, l'introduction d'un CS relance la discussion dans une direction différente et génère de nouvelles idées pour l'intervention à venir.

En abordant les difficultés de l'élève sous un angle nouveau, c'est-à-dire sous l'angle des différentes représentations du nombre, la narratrice prend conscience des changements qu'elle veut effectuer. Elle passe d'une tâche de dénombrement impliquant des points (niveau concret) à dénombrer à une tâche impliquant une forme de représentation analogique du nombre (niveau abstrait). La nouvelle compréhension de la situation, permettant des liens logiques, débouche sur un choix éclairé. Elle lui donne accès à une nouvelle compréhension de l'objet impliquant des liens logiques qui donnent à voir des nouvelles possibilités d'action choisies volontairement et en toute connaissance de cause.

Cette idée amène la formatrice à questionner la narratrice à propos d'un aspect négligé jusque-là, la motivation de l'élève : « *supposons qu'on veuille utiliser l'intérêt de l'enfant [...] pour lui demander de fournir un l'effort, est-ce que ça vous dit quelque chose ?* ». Les trois participantes répondent aussitôt : « oui ». La formatrice continue : « *on en a parlé au cours sur la communication et on est dans la communication en ce moment* ». Les trois acquiescent en souriant. Elle leur rappelle que « *[...] dans un cours sur la communication des personnes autistes, elles ont abordé ensemble l'importance d'utiliser des situations... (elle laisse les participantes compléter l'énoncé)* ». L'une d'entre elles répond alors : « *de demandes spontanées, (l'importance d'utiliser) les intérêts de l'élève* » (A-S1-CS6). Le CS recherché par la formatrice est soulevé et elle enchaîne aussitôt : « *oui, donc, si je me fie à cette idée-là, je place les objets convoités à distance pour me les faire demander* » (A-S1-CS6-T5). La narratrice semble tout à coup très concernée par ce qui vient d'être dit. Elle prend une nouvelle feuille et se penche au-dessus pour écrire de façon très concentrée. Elle écoute attentivement et prend des notes sur les idées échangées. En écrivant, la narratrice se parle à voix basse, comme pour ne rien oublier (langage égocentrique). Les autres attendent qu'elle termine d'écrire les idées.

La discussion se termine sur les propos de la narratrice qui exprime sa motivation et sa détermination à explorer les nouvelles activités envisagées :

J'ai hâte de voir et surtout d'amener ces réflexions-là à mon enseignante associée, de dire, là on fonctionne comme ça, pourquoi est-ce qu'on n'essaierait pas de fonctionner de cette autre manière-là ? Pis je pense que ça pourrait s'appliquer à

mes autres élèves aussi... Il y en a d'autres avec qui on pourrait partir en arrière et remonter... les penser d'une autre manière les activités.

Le fait d'introduire un CS a pour effet de dénouer l'impasse, dans la discussion, en engageant celle-ci sur une autre voie à explorer, une façon nouvelle de concevoir le problème, de l'interpréter et d'entrevoir les interventions futures. Des liens logiques sont introduits dans les échanges et, ce faisant, une trame ou un fil conducteur commence à se dessiner. En outre, l'introduction de CS semble permettre une prise de distance, par rapport à la situation qui est, du même coup, envisagée au-delà de ses traits empiriques et de la description des faits. Le niveau supérieur de représentation renvoie à un autre niveau de compréhension de la situation impliquant cette fois des liens logiques, c'est-à-dire de cause à effet, ce qui permet d'identifier des causes possibles.

3.2 Analyse de la situation 2 (A-S2)

Dans la deuxième situation analysée (A-S2-CS1), l'élève doit réaliser une tâche de lecture (à voix basse), sur une tablette électronique, et répondre à quelques questions comportant un choix de réponse. L'objectif pédagogique alors identifié par la stagiaire est celui d'amener l'élève à comprendre un message simple. L'élève répond parfois adéquatement mais certaines réponses sont erronées. Il est difficile de savoir si l'élève comprend ou non ce qu'il lit ou de savoir s'il répond ou pas au hasard.

3.2.1 Représentations initiales

Une facilitatrice prend la parole pour ouvrir la discussion et commence par questionner le choix du texte en lien avec l'intention pédagogique précédemment formulée et le niveau de difficulté de certains mots dans le texte (écran solaire, lunettes fumées). En mentionnant le niveau de difficulté de ces mots, elle réfère alors à la difficulté présumée de l'élève (en tant qu'autiste) à interpréter le langage figuré. Il s'agit d'une caractéristique vue au cours sur l'autisme. Ce CS (*langage figuré*) est donc implicite dans la discussion. Ensuite, la même facilitatrice s'interroge à propos d'un comportement particulier, manifesté par l'élève. Le fait qu'il exécute la tâche dans sa bulle, c'est-à-dire sans réagir aux consignes extérieures, lui fait penser aux comportements d'un autre élève qu'elle côtoie. Elle explique que cet élève aux comportements semblables présente un profil où la déficience intellectuelle (DI) prédomine sur le TSA, ce qui l'amène à attribuer le comportement de repli sur soi à la DI de l'élève analysé. Son raisonnement passe alors par la comparaison de particularités communes aux deux élèves et à l'expérience vécue auprès de cet autre élève. Peut-être se réfère-t-elle aussi, plus ou moins consciemment, aux difficultés attentionnelles associées à la DI ? Toutefois, si ces liens étaient conscients, elle serait probablement en mesure d'attribuer les difficultés attentionnelles à la condition d'autisme (déficit de l'attention partagée vue au cours) et d'éviter ainsi de généraliser la prédominance de la DI dans les deux cas d'élève. Cette discussion basée sur des liens associatifs aléatoires s'avère sans issue ; ceux-ci ne contribuent pas à faire avancer l'analyse. La narratrice prend alors la parole pour relancer la discussion dans une autre direction. Elle se demande à voix haute si son élève complète la tâche de compréhension de texte (à choix multiples) en répondant au hasard. Les échanges se poursuivent longuement sur ce sujet avant que n'intervienne la formatrice qui pense que les

échanges ne contribuent pas à une meilleure compréhension du problème. Chacun y va de ses propres suppositions, de son propre point de vue subjectif, sans que la question ne puisse être véritablement résolue.

3.2.2 Introduction des CS (CS1 à CS9)

La formatrice décide donc de relancer les échanges en revenant, avec la narratrice, sur un aspect abordé un peu plus tôt concernant le comportement (dans sa bulle) de son élève. Celui-ci ne semble pas l'entendre lorsqu'elle lui communique un message : il reste impassible et continue sa tâche sans réagir à ses propos. Pour tenter d'expliquer ce comportement à la lumière d'un CS, la formatrice guide alors la narratrice qui parvient à introduire le CS de *l'attention partagée* (A-S2-CS1). Elle prend tout à coup conscience que : « *il est déjà sur un stimulus et moi j'arrive avec mon stimulus... (il ne le traite pas)* » (A-S2-CS1-T1). Elle établit ainsi le lien entre le comportement particulier de l'élève et les caractéristiques propres à la condition d'autisme. Or le fait de revenir sur cette connaissance théorique, laquelle se situe sur un autre plan de généralité, permet soudainement au groupe de jeter un nouvel éclairage sur ce comportement particulier de l'élève. Ce faisant, le comportement de l'élève n'est plus interprété par le biais du comportement similaire observé chez un autre élève, mais il peut s'expliquer par les difficultés attentionnelles souvent rencontrées chez les autistes. Cette nouvelle compréhension de la situation implique des liens logiques reliant le comportement de l'élève au profil cognitif de la personne autiste et permet d'ouvrir sur des choix d'intervention en continuité logique avec la nouvelle explication (attendre qu'il termine la tâche avant d'intervenir ou attirer l'attention de l'élève avant de lui fournir les indications).

Cet aspect de l'intervention résolu, la formatrice enchaîne aussitôt avec d'autres questions dans le but de susciter l'introduction de nouveaux CS pouvant s'avérer utiles à ce stade-ci de la discussion : « *quand on a abordé la question de la lecture, je ne sais pas si vous vous souvenez ? la lecture de phrases ? Par exemple, on a vu qu'on pouvait trouver chez les autistes de bons décodeurs...* ». La narratrice complète l'idée en y ajoutant *la force visuelle*, c'est-à-dire une caractéristique abordée au cours en lien avec le surfonctionnement perceptif des personnes autistes (A-S2-CS2). Elle ajoute ceci : « *parce qu'ils vont détecter assez facilement les régularités et apprendre à identifier les mots* ». Pour orienter maintenant la discussion vers le CS désiré, la formatrice poursuit en posant la question suivante : « *par contre, qu'est-ce qui était plus difficile pour eux en lien avec la compréhension de phrases ?* » C'est alors qu'une facilitatrice réussit, avec accompagnement, à se remémorer une difficulté abordée au cours, celle de percevoir les relations entre les mots (en lien avec le défaut de cohérence centrale) pour en dégager un *sens global* (A-S2-CS3). À ce moment précis, la narratrice se penche sur sa feuille et se met à prendre des notes. La compréhension de la nature des difficultés de l'élève et des enjeux liés à la tâche vient de basculer. La formatrice poursuit la discussion sur la même voie en rappelant d'autres difficultés pouvant être rencontrées, dans la compréhension de texte, par les élèves autistes. Elle renvoie notamment à l'interprétation difficile des mots abstraits, en faisant référence au sens figuré des mots (qui a déjà été nommé) et aux mots interrogatifs (impliqués dans les questions de compréhension de texte). La facilitatrice, qui avait déjà fait mention, un peu plus tôt, de la difficulté de l'élève concernant le sens figuré des mots, précise son idée : « *j'ai parlé des lunettes fumées tantôt, un mot qui peut être pris au premier niveau par l'élève* ». Ce faisant, elle fait référence à un CS (A-S2-CS4), c'est-à-dire à une caractéristique du fonctionnement autistique abordée lors

d'un cours théorique. Les échanges reprennent alors de plus bel à propos de la capacité de l'élève à comprendre certains mots du texte plus abstraits. Par exemple, l'une d'entre elles dit : « je serais curieuse moi de savoir à quel point il comprend le sens de *partir en voyage* » (A-S2-CS4-T2). Sur la base de cette nouvelle façon d'appréhender les difficultés de lecture de l'élève, et avec accompagnement, une facilitatrice en arrive à proposer de remplacer la tâche par la lecture de phrases interrogatives (présentées séparément sur des cartons) qui seraient aussi exécutés par l'élève. Elle suggère également que le lexique composant les phrases soit sélectionné volontairement en fonction de la capacité d'abstraction de l'élève et de sorte à y introduire progressivement une variété de mots interrogatifs : « *en premier tu prends les mots où, quand quoi... et tu lui expliques, après il pourra comprendre ces mots jumelés à des questions* » (A-S2-CS4-TV3). Elles discutent longuement du lexique à choisir et de la composition des phrases et des mots à y intégrer. C'est comme si elles prenaient conscience des différentes options qui se présentent à elles selon l'intention pédagogique qui est ciblée (p. ex., : selon si c'est la compréhension de phrases affirmatives ou interrogatives qui est visée ; la compréhension de messages verbaux ou de messages écrits). Les trois participantes sont alors particulièrement actives dans la discussion. À certains moments, elles parlent simultanément comme pour partager la profusion d'idées qui émergent à propos de l'intention pédagogique à préconiser.

Une fois l'intention pédagogique orientée vers la compréhension des messages écrits, la discussion converge vers la façon de procéder qui permettrait d'évaluer les apprentissages visés ou la compréhension des phrases écrites. L'une d'entre elles propose alors une tâche où l'élève doit associer la phrase lue à l'image correspondante. Toutes les trois sont d'accord et ont la même idée : celle d'utiliser l'approche d'*Alwin* (A-S2-CS5). Elle dit : « *ça ressemble à l'approche*

d'Alwin » (A-S2-CS5-TV4). Il s'agit d'une approche de lecture adaptée pour les élèves autistes qui se centre sur la compréhension de phrases et de textes. Cette approche pédagogique est connue des stagiaires, car elle est présentée au cours et utilisée dans leur milieu des stages. Le choix de cette approche semble faire consensus, car il découle d'une certaine objectivité.

En se questionnant sur le niveau de l'élève, pour mieux cibler le degré de complexité des phrases présentées, la formatrice réfère à son niveau de développement actuel et convoque le CS de *ZPD* (A-S2-CS6). Ce faisant, l'intention pédagogique se voit modifiée au profit de la compréhension de phrases interrogatives (et non affirmatives) : « *donc c'est la question qui faudrait qu'on travaille* ». (A-S2-CS6-T5) En premier tu prends les mots *où, quand quoi...* et tu lui expliques, après il pourra comprendre ces mots jumelés à des questions... (facilitatrice 1) dit la narratrice en prenant conscience que son élève en est capable. « *Oui* », répondent simultanément les trois participantes. Encore une fois, un accord commun émerge de la discussion. Sur la base de cette proposition qui fait consensus, la narratrice prend la parole et demande conseil aux facilitatrices concernant la manière de faire travailler l'élève : « *mais comment on travaille ça les questions ?* ».

Une facilitatrice propose alors spontanément la *fourchette* (A-S2-CS7) comme stratégie pédagogique présentée au cours et utilisée en milieu de stage. (A-S2-CS7-T6) Plus précisément, il s'agit d'une stratégie visuelle servant à présenter un choix à l'élève autiste. La narratrice paraît apprécier l'idée : « *ah oui, j'aime ça !* ». Elle écrit les propositions soulevées. Ensuite, la formatrice prend part à la discussion en soulevant la pertinence de choisir également le processus de lecture visé par les questions (p. ex., microprocessus). Elle poursuit en suggérant de prioriser des questions

impliquant le *repérage visuel* des réponses dans le texte (microprocessus) (A-S2-CS8). La narratrice continue d'écrire les idées soulevées par rapport à cet angle nouveau. (A-S2-CS8-T7) Elle paraît particulièrement intéressée par cette idée de repérage et dit : « *on en a du stock pour une simple activité ! C'est tellement intéressant, je ferais ça pour chaque activité* ». Pour conclure l'analyse, la formatrice pose une dernière question à propos de la manière de présenter à l'élève les mots interrogatifs : « *et les mots-questions, comment tu aborderais ça ?* ». Elles discutent ensemble de quelques moyens potentiels avant que l'idée de la *marguerite* (A-S2-CS9) ne soit amenée par l'une des facilitatrices. (A-S2-CS9-T8) Encore une fois, il s'agit d'une stratégie visuelle employée cette fois pour soutenir l'élève autiste dans l'apprentissage d'une notion abstraite telle que celle des mots interrogatifs. En réponse à cette proposition, la narratrice s'exclame : « *oui, c'est ça !* ». Un accord commun se dessine alors quant aux stratégies pédagogiques à prioriser pour répondre efficacement à l'intention visée. Les choix de stratégies font plus facilement consensus (les trois manifestent leur accord) lorsqu'ils découlent d'une compréhension commune et plus logique des faits. Le fait qu'ils s'ancrent dans un raisonnement plus logique qu'intuitif paraît insuffler chez la narratrice un certain enthousiasme et sentiment de confiance en ses nouveaux moyens.

3.3 Analyse de la situation 3 (A-S3)

La troisième analyse (A-S3) porte sur les difficultés comportementales de l'élève observé. La narratrice tente de comprendre les difficultés comportementales de son élève qui tape régulièrement sur la tête d'un pair. Celui-ci a pris la mauvaise habitude de taper sur la tête d'un

autre élève à certains moments de la journée. Ce comportement est très persistant et, bien qu'il se soit modifié avec le temps, aucune démarche d'intervention n'est encore parvenue à l'éradiquer.

3.3.1 Représentations initiales

La phase d'analyse est lancée à propos de ce comportement qui est manifesté, entre autres, lors d'une activité de groupe. En débutant la discussion, une facilitatrice prend la parole et explique qu'elle a participé à une rencontre, durant la semaine, à propos d'un élève dont les difficultés lui paraissaient similaires. En comparant les comportements particuliers des deux élèves, elle suggère que ceux-ci manifestent le même type d'anxiété : ils deviennent anxieux lorsque la fin de l'activité n'est pas prévisible. Encore une fois, les particularités de deux élèves sont mises en relation pour tenter d'interpréter la situation. La narratrice rétorque alors que des mesures d'intervention (afficher l'ordre de passation, faire une barrière humaine entre les deux élèves) ont déjà été mises en place en ce sens (pour contrer l'anxiété) et qu'elles se sont avérées effectivement facilitantes mais insuffisantes. Elle enchaîne en disant qu'elle sait d'où vient ce comportement : l'élève imite le comportement d'un pair. Sauf que, avec le temps, ce comportement aurait empiré : non seulement il est passé d'une main déposée sur la tête à une tape, mais il se reproduit désormais au gymnase et sur la tête de l'enseignant en éducation physique.

La narratrice explique ensuite le protocole mis en place, mais à revoir, en réaction au dit-comportement : « *à ce moment-là, c'est le local blanc pendant 15 minutes, ça c'est son protocole* ». Elle précise : « *quand il touche, c'est le corridor et, quand il frappe, c'est le local blanc* ». Étant donné les circonstances dans lesquelles le comportement se manifeste, et en référant à l'autre cas d'élève qui se comporte de façon similaire, la facilitatrice suggère que les moments d'attente ou de

transition soient à la source du problème. Pour poursuivre sur cette même lancée, la narratrice enchaîne en parlant des routines que son élève se crée justement durant les moments de transition. Ce fait vient corroborer l'hypothèse de la facilitatrice quant à son besoin d'encadrement dans les moments de transition ou d'attente. Elles discutent ensemble de moyens à mettre en place pour l'aider à vivre plus adéquatement les moments de transition (p. ex., annoncer la fin de l'activité). La question du retrait de l'élève, dans le corridor, est également discutée. Cet élément est apporté dans la discussion par la formatrice, puisqu'elle se demande si le fait de retirer l'élève de l'activité, en réaction au comportement, ne viendrait pas l'encourager à le répéter. C'est alors qu'une facilitatrice propose de placer l'élève en retrait, mais à l'intérieur de la classe. Cette intervention suscite de nombreux échanges à propos de l'endroit où placer la chaise de l'élève dans la classe. Les échanges s'étirent inutilement sur ce détail technique, sans que ce choix ne soit justifié explicitement ni rationnellement, pense la formatrice.

Après un certain temps passé à discuter de l'endroit où placer la chaise dans la classe, celle-ci veut recadrer la discussion en posant la question suivante : « *mais [...] comment justifiez-vous que ça pourrait être plus pertinent de l'asseoir à l'écart mais toujours dans la classe comme conséquence ?* ». Presque instantanément, une facilitatrice renvoie la balle à la narratrice à propos d'un autre aspect de l'intervention : « *quand il s'auto-régule, qu'est-ce que tu lui donnes ?* ». La discussion passe alors aléatoirement d'un objet à l'autre, c'est-à-dire sans raison apparente. La facilitatrice propose donc à la narratrice de donner à son élève un *shewy* (objet anti-stress) en référant à un autre élève qu'elle connaît : « *parce que moi j'ai une élève qui a vraiment de la misère à attendre* ». Elle suppose par-là que les deux élèves présentent le même besoin : celui d'avoir dans les mains un objet de transition pour attendre ou exécuter un changement d'activité. Le groupe

discute dès lors de l'utilisation et du choix d'un objet pour amener l'élève à s'auto-réguler. L'interprétation des comportements de l'élève passe alors par l'expérience vécue auprès d'un autre élève et la comparaison entre les deux. Puis, la discussion bascule sans raison apparente à la possibilité d'utiliser une minuterie pendant l'activité de groupe pour encadrer l'élève dans le temps. Elles reviennent ensuite sur le choix d'une chaise de retrait située à l'intérieur de la classe et se questionnent sur la pertinence de placer ou non un pictogramme sur celle-ci ainsi que sur la capacité de l'élève à comprendre les représentations graphiques donc le pictogramme. Ces aspects techniques sont au cœur des échanges pendant un long moment avant que la formatrice ne se décide d'intervenir.

La discussion lui semble alors lui filer entre ses doigts. Elle a l'impression que les échanges vont dans plusieurs directions de façon chaotique et peu constructive. Elle ne perçoit pas le fil conducteur qui est susceptible de faire progresser la discussion. Le protocole d'intervention et ses variations possibles (démarche d'intervention en place avec l'élève) est alors au centre des préoccupations, sans que celui-ci ne soit remis en question. Les échanges piétinent sur certains détails techniques plus ou moins significatifs, tout en évacuant le plus important, soit le besoin de l'élève identifié plus tôt (encadrer les transitions). Les changements (variations du protocole) paraissent proposés au hasard. C'est comme si les participantes étaient engagées dans une recherche de solutions par essais-erreurs tout en ayant perdu la cible de vue (besoin de l'élève) et de manière désorientée.

3.3.2 Introduction des CS (CS1 à CS7)

Pour tenter de recadrer la réflexion et de l'orienter sur la cause possible des comportements de l'élève, la formatrice intervient en introduisant un CS vu au cours. Il s'agit d'une démarche d'intervention reconnue qui a pour but de remédier aux difficultés comportementales : *l'évaluation fonctionnelle du comportement*. Celle-ci vise, en premier lieu, à comprendre la fonction (raison d'être) du comportement ciblé. La formatrice introduit le CS en ramenant la discussion sur les *besoins* de l'élève (A-S3-CS1). Une formatrice confirme que si l'élève présente ce comportement c'est pour une raison : « *il ne fait pas ça dans le vide, pis s'il le fait tout le temps c'est que ça l'aide à atteindre quelque chose mais qu'est-ce qu'il va chercher avec ça, peut-être que c'est le besoin de cadre pis de sécurité ?* » (A-S3-CS1-TV1). La narratrice confirme en ajoutant : « *c'est vrai, ça fonctionne bien avec lui parce que plus on l'encadre, plus qu'il va bien aller. Il va aussi se créer des petites routines* ». La raison possible du comportement semble donc en trame de fond mais elle n'apparaît plus depuis longtemps, de façon explicite, dans les échanges et les moyens proposés s'en éloignent et s'enfargent dans des détails techniques sans importance. La formatrice insiste donc davantage et relance le groupe : « *est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez vu dans votre formation qui pourrait vous éclairer par rapport à une démarche d'intervention vis-à-vis un enfant qui présente des difficultés de comportement ?* ». Elles y réfléchissent en se rappelant ensemble les cours de psychologie suivis. Je les ramène à notre cours durant lequel nous avons vu cette démarche : « *vous souvenez-vous, on avait vu une démarche inspirée de l'analyse fonctionnelle du comportement ? Donc, on ciblait le comportement problématique, il y avait différentes étapes, ensuite on essayait de trouver* ». Elle laisse le soin aux stagiaires de poursuivre sa phrase et l'une d'entre elles ajoute : « *les causes ?* » (A-S3-CS2). Il s'agit effectivement d'un terme qui peut être

utilisé dans le cadre de cette démarche, mais la formatrice tient tout de même à préciser qu'il s'agit plutôt des déclencheurs (ou des antécédents). Elles retrouvent partiellement la mémoire : « *ah oui, il y avait (des étapes) a, b, c, là ?* ». La formatrice acquiesce et enchaîne en rappelant la deuxième étape, celle de trouver des hypothèses sur la fonction du comportement (A-S3-CS3). Elle partage du même souffle une réflexion qui lui passe par la tête : « *c'est drôle parce que vous avez un raisonnement dans ce sens mais sans être capable de nommer d'où ça vient, comme un raisonnement inconscient, c'est vraiment fascinant* ». L'une des facilitatrices confirme : « *on raisonne comme ça mais on ne sait pas pourquoi* ». La formatrice leur mentionne qu'elles sont probablement fortement influencées par leur milieu de stage, ce à quoi l'une d'entre elles lui répond : « *oui beaucoup!* ». Il nous apparaît que les CQ employés (expérience pratique) ici insufflent des façons de faire, des raisonnements qui peuvent être utiles mais qui ne sont pas conscients.

Ensuite, la formatrice ramène explicitement le groupe à la notion d'articulation théorie-pratique dans leur formation afin de mieux l'observer :

Si on essaie de voir ce qui peut se passer au niveau du lien T/P, dans votre formation. On a vu la démarche d'analyse fonctionnelle du comportement. Là, vous me dites que la fonction du comportement serait de répondre à un besoin d'encadrement. On avait vu aussi à quel point que, chez les élèves TSA, la désorganisation (A-S3-CS4) pouvait survenir dans ces moments de...

Une facilitatrice complète alors l'énoncé : « *de transitions* » (A-S3-CS5). « *oui, de transitions, d'activités moins structurées, de temps libre, de récréation, donc on est vraiment dans*

ce portrait-là d'élève qui manifeste des difficultés comportementales pendant les transitions ou dans l'attente ». La formatrice enchaîne en modélisant à voix haute le raisonnement attendu : « *vous avez assez bien ciblé le besoin de l'élève maintenant, à partir de ce besoin donc, vous êtes à réfléchir à une démarche d'intervention* ». Elles poursuivent toutes les trois, les voix entremêlées : « *on a proposé l'encadrement dans le temps, la chaise donc structurer l'environnement, l'horaire avec les noms (ordre de passation), puis lui donner un objet de transition pour le rassurer et (l'aider à) se régulariser* ».

En introduisant ce CS, l'analyse des difficultés comportementales de l'élève n'a pas pris un virage drastique comme pour les autres situations, car une sorte de raisonnement logique était présent, bien qu'inconscient, dès le début de la discussion. Cependant, en rendant ce raisonnement plus explicite et conscient, avec l'introduction de CS (*analyse fonctionnelle du comportement*), des liens logiques sont clairement établis entre le comportement de l'élève, les hypothèses sur la fonction possible de ce comportement et les solutions pouvant être envisagées. Ces liens logiques insufflent de l'ordre dans la réflexion, une certaine organisation ou linéarité dans les idées. La formatrice poursuit sa réflexion à voix haute :

Donc, moi ce que je retiens de ce que vous avez dit, c'est de fournir un genre de routine à l'élève pour encadrer ces moments-là. On en avait parlé au cours. Par ex., un enfant arrive le matin, il doit se préparer pour la journée, c'est un moment plutôt libre. Pour aider l'élève, lors de ce moment de transition, lui suggérer une routine visuelle qui va le sécuriser.

Ce à quoi répond une facilitatrice : « *il faut décortiquer chaque étape du moment avec l'élève pour que ce soit clair, précis et encadré* » (A-S3-CS1-TV2). La formatrice poursuit : « *si on revient à notre élève, il manifeste le comportement à la fin de l'activité, lors des transitions* ». Une facilitatrice intervient : « *donc tous ces changements (d'activités) doivent être décortiqués en séquences pendant que la narratrice prend des notes* ». La seconde facilitatrice renchérit : « *peut-être que T. connaît bien son horaire, mais ces petits moments-là ne sont pas assez ancrés, trop flous, pas toujours faits de la même manière* » (A-S3-CS1-TV3). En somme, sur la base d'une compréhension plus systématique et consciente de la situation, les interventions proposées semblent prendre plus de sens pour la narratrice, car elle se met à les noter à ce moment précis.

3.4 Faits saillants

3.4.1 Représentations initiales

En somme, avant que n'intervienne l'accompagnement, lors de la phase d'analyse, les représentations initiales des participantes sont de nature concrète, c'est-à-dire en relation directe avec l'expérience (vécue ou observée). Bien qu'il nous soit arrivé à quelques reprises de présumer la présence implicite (situations 1 et 3) de CS dans certains propos, le processus réflexif s'appuie essentiellement sur des propriétés empiriques de la situation analysée, c'est-à-dire sur des faits, des caractéristiques concrètes de la tâche, des éléments contextuels, des particularités de l'élève ou un savoir expérientiel. Il semble donc que les CQ soient ceux employés, les plus spontanément, pour analyser les situations vécues. Peut-être cela s'explique-t-il par le fait de vouloir centrer la discussion sur l'action et sur son efficacité ultérieure ? Notons que, pour les trois situations

analysées, l'intervention de la formatrice s'avère nécessaire pour introduire, pour la première fois, un concept scientifique.

Par ailleurs, il se dégage, de cette discussion, quelques tendances intéressantes à soulever. De manière générale, l'analyse se caractérise par une démarche réflexive plutôt intuitive. Celle-ci paraît évoluer de façon plutôt aléatoire, par une sorte de tâtonnement plus ou moins fructueux passant d'un objet à l'autre, d'un trait empirique à l'autre de la situation, sans apparence d'organisation ou de fil conducteur au sein des idées qui circulent. À certains moments, les échanges s'étirent parfois inutilement sur des détails techniques sans raison apparente ni rationnelle.

Les liens associatifs implicites entre certains traits empiriques de la situation se situent sur un même plan de généralité (concret). Par conséquent, les rapports de généralité, entre les concepts mobilisés, sont quasi inexistantes. Par exemple, ces liens mettent en rapport les caractéristiques particulières similaires de deux élèves. Or ce type de liens, servant à expliquer le comportement de l'un de ces élèves, par les comportements de l'autre relève d'un raisonnement plus intuitif qu'objectif et génère des suppositions issues de l'expérience. Ce type de liens est plutôt subjectif et contribue peu à faire progresser l'analyse. Dès lors, la réflexion piétine rapidement, car ces suppositions subjectives ne font pas facilement consensus. Les différents points de vue subjectifs, qui se rencontrent, semblent trouver difficilement des points de connexion ou des idées rassembleuses permettant de faire avancer la réflexion. C'est le cas de la situation deux, par exemple, qui sature à un certain moment, car il devient presque impossible d'harmoniser les idées

propres à chacune, d'en constituer un ensemble cohérent et, au final, d'atteindre le résultat recherché : résoudre la situation problème.

D'autre part, lorsqu'une forme de consensus implicite paraît se dessiner et que la démarche progresse vers une forme d'issue, nous remarquons qu'il s'agit des situations un et trois impliquant un CS implicite (*ZPD et évaluation fonctionnelle du comportement*). Il semble donc que les CS, bien qu'ils soient employés inconsciemment, génèrent un effet rassembleur. Il n'en demeure pas moins que le rapport à la situation reste partiel. L'analyse prend rapidement une direction univoque : la situation est considérée sous un seul angle orientant la discussion dans une seule direction. Cette direction n'est à aucun moment justifiée explicitement, ni remise en question. L'analyse se restreint à une interprétation plausible mais partielle, de la situation, restreignant ainsi les perspectives d'action qui en découlent. De plus, les échanges basculent rapidement vers ces pistes de solution à explorer, sans que le problème ne soit bien élucidé au préalable. En outre, les CQ implicites favorisent l'évolution de la réflexion vers une issue possible, grâce à une forme de consensus inconscient qu'ils induisent, apportant ainsi des modifications sur le plan des perspectives d'action, lesquelles demeurent tout de même restreintes et peu justifiées.

Enfin, l'évolution de la réflexion, à l'étape des représentations initiales, se caractérise par la prédominance d'une pensée intuitive où peinent à se coordonner des significations subjectives. Lorsque se dégage une forme de consensus implicite, l'analyse demeure tout de même limitée. Dans un cas comme dans l'autre, en l'absence d'un rapport de généralité entre les concepts mobilisés, l'analyse de la situation rencontre certaines faiblesses quant à sa capacité de résoudre

efficacement le problème posé. La figure (2) ci-dessous présente l'évolution de la réflexion caractérisée par les représentations initiales.

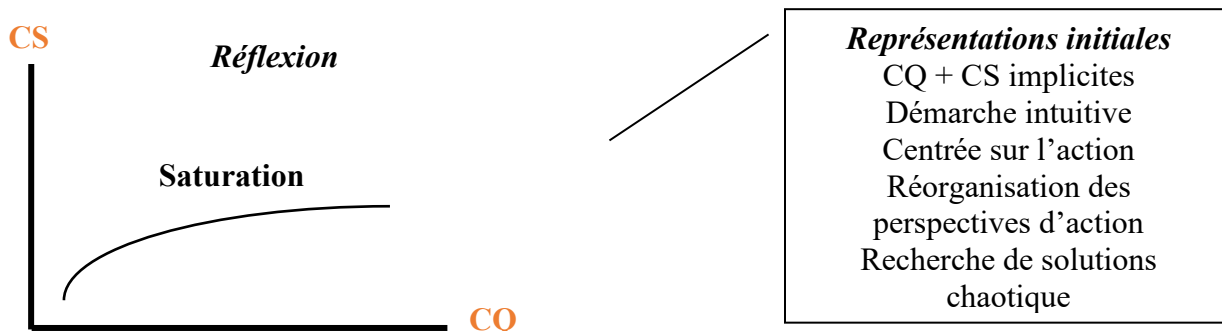


Figure 2. Évolution de la réflexion (CQ)

3.4.2 Effets des CS sur les représentations initiales

Nous allons maintenant caractériser l'effet des concepts scientifiques sur les représentations initiales évoquées précédemment (CQ). Plus précisément, nous allons voir comment la réflexion évolue sous l'effet des CS, c'est-à-dire lorsqu'il se produit un rapport de généralité entre les concepts (CQ et CS). Plusieurs caractéristiques ressortent de notre analyse et seront présentées en deux catégories : les effets sur les significations en lien avec l'interprétation de la situation seront d'abord traités et les effets sur les significations en lien avec les perspectives d'action.

3.4.2.1 Effets sur les significations en lien avec l'interprétation de la situation

Tout d'abord, nous constatons que les CS ont un effet réorganisateur sur les significations à propos de l'interprétation de la situation analysée, et ce, dans les trois cas. En outre, lorsque la

réflexion stagne au niveau des propriétés empiriques de la situation, le fait d'introduire un concept scientifique permet de comprendre celle-ci différemment tout en accédant à un deuxième niveau d'interprétation se situant au-delà des représentations concrètes. Ce faisant, les échanges semblent prendre un second souffle. À titre d'exemple, grâce à l'intervention du concept scientifique *déficit de l'attention partagée* (A-S2-CS1), les difficultés de l'élève, en tant que cas isolé, se voient interprétées sur un autre plan de la pensée, c'est-à-dire en lien avec des caractéristiques plus générales et abstraites souvent liées à la condition d'autisme. Le fait d'introduire un nouveau rapport de généralité dans les significations, de transgresser les propriétés empiriques pour tendre vers des propriétés plus abstraites, a pour effet d'ouvrir la discussion sur de nouvelles représentations jusque-là inexplorées. En révélant en quelque sorte une facette cachée (ou non visible) du problème, les échanges se voient investis d'un second souffle.

Par ailleurs, le fait d'introduire un CS permet l'établissement d'un autre type de liens, dans la réflexion, qui relève de la causalité. Ce nouveau type de liens, que nous pourrions qualifier de logiques, ou de cause à effet, jette un regard explicatif sur la situation tout en posant des hypothèses sur les causes du problème. Pour reprendre l'exemple précédent, le fait d'introduire le CS de *déficit de l'attention partagée* (A-S2-CS1), permet de lier logiquement les comportements particuliers de l'élève, à l'autisme, au profil cognitif de la personne autiste, puis au déficit de l'attention partagée souvent présent dans l'autisme. Cette nouvelle linéarité de la pensée, impliquant des liens causals, permet dès lors d'établir une sorte de continuité dans le processus réflexif où les idées s'organisent de façon plus systématique. Dans la troisième situation, le fait d'introduire le concept scientifique *d'évaluation fonctionnelle du comportement* (A-S3-CS5), fait en sorte de ramener la discussion à

la source du problème, c'est-à-dire aux causes potentielles, et de pouvoir engager la recherche de solutions en conséquence. La démarche réflexive devient ainsi plus systématique : les choix d'intervention s'inscrivent en continuité avec la cause identifiée et sont, par le fait même, plus susceptibles de répondre efficacement aux besoins de l'élève.

De plus, en associant l'élève au CS de l'autisme, les mêmes comportements prennent un tout autre sens. Le concept scientifique éclaire ces derniers en leur conférant une explication plus rationnelle, qui semble plus facilement recevable par l'ensemble du groupe. C'est comme s'il devenait plus facile pour les participantes de se rallier autour d'une vision objective que de tenter de coordonner un ensemble d'interprétations subjectives. L'introduction de CS dans la discussion correspond ainsi à un moment de bascule qui ouvre sur une nouvelle compréhension de la situation et qui est plus rassembleuse, tout en permettant d'avancer vers de nouvelles perspectives d'action.

3.4.2.2 Effets sur les significations en lien avec la recherche de solutions

Comme nous venons de le mentionner, l'introduction de CS a pour effet de générer une réorganisation des significations, en lien avec l'interprétation de la situation. Nous remarquons également que, dans les trois situations analysées, lorsqu'un concept scientifique est introduit, le problème qui est envisagé différemment donne lieu à une modification des pistes de solution à entrevoir pour le résoudre. La recherche de solution prend désormais appui sur une compréhension plus objective du problème tout en mettant de l'avant les causes possibles des difficultés de l'élève. Or, le fait de prendre connaissance de ces causes et de les nommer explicitement, fait en sorte d'insuffler un changement de direction quant à la recherche de solutions. Il devient plus aisé pour

les participantes de faire des choix éclairés quant aux interventions qui en découlent rationnellement.

À titre d'exemple, dans la première situation, les comportements de l'élève, interprétés à la lumière du CS d'autisme, sont possiblement causés par une faible capacité d'abstraction, ce qui oriente la recherche de solution vers des moyens visant à contourner ce problème. La narratrice prend alors conscience que les difficultés de son élève vis-à-vis la tâche qu'elle lui propose sont possiblement liées au support choisi (papier-crayon), un mode de représentation trop abstrait pour lui. Elle choisit donc, en toute connaissance de cause, de tenter un changement en utilisant plutôt un support concret (objets). Le choix de cette solution n'est pas le fruit du hasard ; il s'est produit de façon délibérée et découle logiquement d'un raisonnement conscient.

Dans la deuxième situation, la tâche de compréhension de texte, proposée initialement à l'élève, est repensée à la lumière du CS de l'autisme et de ses caractéristiques cognitives. Encore une fois, le comportement de l'élève, mis en rapport avec l'autisme, prend une autre signification. Tout d'abord, en raison d'une pensée plus en détail, l'élève éprouve probablement de la difficulté à percevoir les relations entre les mots. De plus, en questionnant son comportement sous l'angle de la ZPD, la stagiaire prend conscience que la tâche ne semble pas correspondre à son niveau potentiel de développement. Différentes pistes de solutions découlent alors de cette nouvelle interprétation : la tâche de compréhension de texte sur une tablette électronique se transforme en une tâche de compréhension de phrases impliquant des stratégies visuelles. La stagiaire prend également connaissance de ce qui est susceptible de favoriser l'apprentissage de la personne autiste, en tant qu'apprenant visuel, et choisit délibérément de présenter la tâche à l'aide de

fourchettes et de marguerites (stratégies pédagogiques visuelles). Les nouvelles perspectives d'action sont désormais justifiées rationnellement et choisies en toute connaissance de cause.

La figure 3 représente l'effet des CS sur les représentations initiales. Lorsque ces derniers sont introduits, ils modifient les significations liées à l'interprétation de la situation en les organisant de manière plus systématique. La nouvelle compréhension est issue d'une explication plus objective des difficultés de l'élève. Elle est donc plus facilement consensuelle et donne lieu à de nouvelles pistes de solution faisant l'objet de choix justifiés et éclairés. Les CS permettent ainsi de sortir de l'impasse et de faire évoluer la réflexion en transgressant les propriétés empiriques et en permettant un second niveau d'interprétation plus rassembleur.

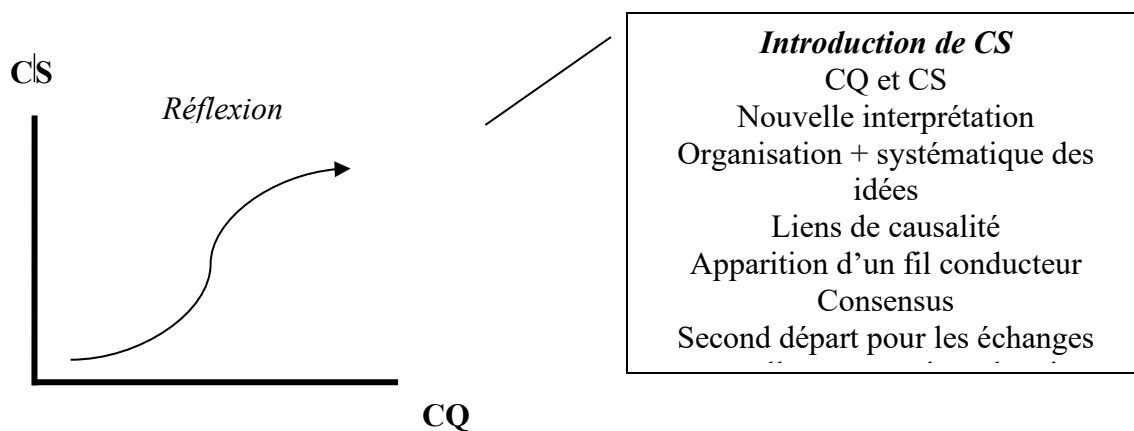


Figure 3. Évolution de la réflexion avec CS

Par ailleurs, nous remarquons que, dans les trois situations analysées, les moments de bascule dans la recherche de solution, se caractérisent par le fait de susciter un certain enthousiasme chez la narratrice. En effet, face aux nouvelles perspectives d'action découlant de l'introduction de CS, les trois narratrices se sont montrées pro-actives et déterminées à s'engager

dans la nouvelle voie : elles prennent des notes, manifestent leur volonté de mettre à l'essai les propositions : « *Ah oui, j'aime ça !* » ; « *on en a du stock pour une simple activité ! C'est tellement intéressant, je ferais ça pour chaque activité* ». Dans deux situations sur trois, la stagiaire exprime son intention de mettre en application les nouvelles pistes de solution. Cet élan de motivation que semblent susciter les nouvelles perspectives d'intervention s'explique peut-être, selon nous, par le sentiment de pouvoir reprendre le contrôle sur la situation qui les échappe. Précisons que, à l'inverse de leur être imposés par le fonctionnement de la classe déjà instauré, les nouveaux moyens envisagés sont délibérément sélectionnés. Il est donc possible de croire qu'ils sont plus significatifs pour la stagiaire, qui est mieux à même de les justifier rationnellement donc de croire en leur efficacité et de se montrer volontaire dans la mise en place du processus : « *j'ai hâte de voir et surtout d'amener ces réflexions là à mon EA... de dire... là on fonctionne comme ça et pourquoi... Pis je pense que ça pourrait s'appliquer à mes autres élèves aussi* ».

Le tableau suivant (6) résume les effets que produit l'introduction de CS sur la démarche réflexive en termes de réorganisation des significations et de direction que prend cette réorganisation.

Tableau 6. Effets des concepts scientifiques (CS) sur l'évolution de la réflexion

EFFETS DES CS SUR L'ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION	
RÉORGANISATION SIGNIFICATIVE	DIRECTION
<ul style="list-style-type: none"> • Réorganisation des significations en lien avec la compréhension de la situation • Réorganisation des significations en lien avec la recherche de solution 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion plus organisée, systématique • Présence d'un fil conducteur • Émergence de causes possibles du problème • Compréhension plus objective • Recherche de solution alignée sur la cause identifiée ; + significative • Consensus • Processus conscient • Choix volontaires : éclairés et justifiés • Sentiment de pouvoir sur la situation ; engagement dans la mise en pratique des nouvelles pistes solutions

Tel qu'abordé précédemment, le rapport de généralité, désormais présent dans les significations en jeu, c'est-à-dire entre CQ et CS, a pour effet de réorganiser les significations en lien avec la compréhension du problème ainsi que la recherche de solutions. De plus, force est de constater qu'il se dégage quelques tendances quant à la direction que prennent ces changements. En effet, une fois la nouvelle compréhension du problème, induite par le CS, les perspectives d'action qui en découlent prennent une nouvelle tangente. Sur la base d'une nouvelle compréhension plus rationnelle et consensuelle du problème, la recherche de solutions se caractérise par un processus plus conscient et volontaire. Les choix d'intervention sont désormais orientés par cette nouvelle compréhension commune du problème. Ils sont éclairés par une cause potentielle identifiée. Dès lors, des liens de causalité émergent entre cette cause et les solutions proposées, ce qui induit dans la conversation un fil conducteur et confère aux nouvelles perspectives d'action un caractère plus significatif pour les participantes qui y adhèrent avec

enthousiasme. Il s'agit d'un acte conscient et délibéré, donc volontaire, qui leur permet de reprendre un peu de pouvoir sur la situation professionnelle.

CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats issus de l'analyse des trois rencontres de réflexion partagée portant sur les interventions de trois stagiaires de 4^e année auprès d'élèves autistes. Le présent chapitre sera consacré à la discussion de nos résultats. Il constitue une occasion pour nous de réfléchir à la portée de ces derniers et d'en obtenir une vue d'ensemble. Dans un premier temps, nous entamerons une discussion autour de l'ensemble de nos résultats en prenant appui sur la perspective historique culturelle de l'articulation théorie/pratique. C'est en discutant des résultats obtenus par notre activité réflexive, conçue et analysée sous l'angle d'une médiation instrumentale, que nous pourrons en tirer des conclusions quant à sa pertinence auprès des étudiants en formation. Dans un deuxième temps, nous présenterons les ajustements apportés à nos grilles d'analyse. Enfin, dans un troisième temps, nous identifierons les limites et les aboutissements de notre étude.

1. ÉVALUATION DES RÉSULTATS

Tel qu'annoncé précédemment, la présente section vise à discuter de la portée de nos résultats dans une perspective vygotkienne. Plus spécifiquement, nous désirons ici cerner quelle est la contribution de la médiation instrumentale en tant qu'activité de formation visant à soutenir l'articulation théorie/pratique dans la réflexion des étudiants. La médiation instrumentale renvoie à une posture d'accompagnement jouant le rôle d'intermédiaire entre le sujet et son objet. Dès lors, le rapport du sujet à son objet se retrouve au cœur de cette médiation. Nous souhaitons donc nous pencher sur ce rapport et, tout spécialement, sur la dynamique des changements qui s'opèrent

en lui par le biais de l'activité médiatisante. Nos résultats nous confirment en effet que ce rapport se réorganise, tout au long de l'activité de formation. Ils nous informent également que ces changements s'effectuent au profit d'un rapport de plus en plus conscient, volontaire, systématique et engagé du sujet envers son objet.

1.1 Un rapport plus conscient

Nous avons vu que le processus réflexif des stagiaires, avant la médiation instrumentale, peut être qualifié d'intuitif. Le sujet explicite et analyse sa pratique naturellement, c'est-à-dire en mobilisant de lui-même des CQ, qui se sont montrés insuffisants dans l'exercice de l'analyse d'une situation professionnelle complexe. En se référant à la pensée de Vygotski (1934/1997), il est possible de croire que l'insuffisance des CQ peut s'expliquer par leur caractère non conscient. En effet, Vygotski (1934/1997) explique qu'« *à chaque structure de généralisation correspond l'absence ou l'existence d'un système spécifique de rapports de généralité* » (p. 306). Ainsi, le CQ est isolé des autres concepts ; il se situe en dehors de tout système et n'est rattaché qu'à l'objet qu'il désigne. Le fait qu'il n'entretienne aucun rapport de généralité avec d'autres concepts nous renvoie à son caractère non systématique ou non conscient. De fait, nos résultats nous ont quand même permis de croire que les CQ possèdent plusieurs avantages dus à leur côté pragmatique (Vygotski, 1934/1997). Les CQ font en sorte de focaliser l'attention, durant les échanges, sur l'action et son efficacité. Les stagiaires traitent la situation par le biais de ses propriétés empiriques, c'est-à-dire de ses aspects perceptibles par les sens. Les connaissances utilisées sont rattachées à l'expérience concrète et idiosyncrasique. La discussion bascule rapidement sur les modifications pouvant être apportées à l'intervention observée (p. ex., la tâche, le matériel), sans en avoir pris

conscience, au préalable, des motifs qui doivent guider les décisions. Or sans prise de conscience des causes pouvant mener aux difficultés de l'élève, il est peu probable de prendre les bonnes décisions quant aux solutions à apporter. Il en résulte un processus réflexif plus intuitif qui a l'avantage d'être pragmatique (centré sur l'action) mais qui est guidé par des mécanismes plus ou moins conscients.

Encore une fois, si nous nous référons à la pensée de Vygotski, cet état de fait n'est pas surprenant, car « *la prise de conscience est apportée du dehors.* » (1934/1997, p. 236). En effet, nous avons remarqué que c'est l'instrument psychologique (CS), introduit de l'extérieur par autrui, qui suscite chez le sujet une prise de conscience à propos de son objet. En prenant conscience des rapports de généralité entre son objet et les autres concepts du système, à l'aide du CS introduit, il se produit une réorganisation dans la pensée du sujet en faveur d'une compréhension plus rationnelle de son objet. Dès lors que l'objet est perçu en relation avec d'autres concepts, il se met à exister sous une autre forme, plus abstraite, dans la pensée logique et verbale du sujet. Ce faisant, la stagiaire découvre une nouvelle facette à propos de son objet qu'elle n'était pas en mesure de percevoir auparavant. Cette découverte à propos de l'objet et de sa dimension plus abstraite semble la surprendre. De surcroît, elle peut poser sur lui un nouveau type de raisonnement impliquant des liens de cause à effet. Pour la première fois, elle prend conscience d'un raisonnement logique pouvant lui permettre d'expliquer plus rationnellement la situation. Puis, la recherche de solution, qui fonctionnait auparavant par tâtonnement, est désormais guidée par la nouvelle cause identifiée. En somme, la clé donnant accès à la prise de conscience est la formation d'un système de concepts fondé sur des rapports de généralité entre les concepts (Vygotski, 1934/1997). Sans ces rapports de généralité entre les concepts, la pensée demeure prisonnière (ou dépendante) de ce qu'elle

perçoit et reste inconsciente d'elle-même (Brossard, 2004). Par conséquent, elle ne peut être maniée volontairement dans des situations concrètes de sorte à mieux les maîtriser.

À titre d'exemple, le fait de rattacher les difficultés de l'élève à un ensemble de connaissances sur l'autisme et d'établir ainsi des liens logiques entre le cas isolé (de l'élève) et le système de concepts (sur l'autisme), permet à la stagiaire de prendre conscience de la relation de cause à effet entre les deux. Grâce à cette prise de conscience des rapports à établir entre l'élève (ses difficultés) et le système de connaissances sur l'autisme (regroupant un ensemble de caractéristiques générales), la stagiaire peut désormais tenter d'expliquer verbalement et rationnellement les comportements de son élève. Ainsi, la cause potentielle des difficultés vécues devient explicite et consciente pour la stagiaire, qui peut désormais prendre des décisions éclairées à propos des interventions à privilégier.

Nos résultats nous montrent que les liens de cause à effet, permettant d'expliquer la situation, se traduisent souvent par la conjonction *parce que* (de forme implicite ou explicite). Par exemple, l'une d'entre elles découvre que les difficultés de son élève découlent possiblement d'une faiblesse sur le plan de son attention (partagée). Elle dit alors : « (il ne traite pas la consigne parce qu') » *il est déjà sur un stimulus et moi j'arrive avec mon stimulus... (donc il ne le traite pas).* » Une autre fait le lien entre la facilité de son élève à identifier (visuellement) les mots et la force visuelle de la personne autiste. Elle acquiesce et précise : « *parce qu'ils détectent bien les régularités* ». Une autre encore fait le lien entre le comportement de son élève et son état très probable d'insécurité en lien avec sa condition d'autiste. Elle prend alors conscience de son besoin

d'encadrement et dit : « *Pis, c'est vrai, ça fonctionne bien avec T. parce que plus on l'encadre, plus qu'il va bien aller. Il va aussi se créer des petites routines.* »

Enfin, l'instrument psychologique médiatisé contribue à réorganiser la pensée du sujet envers son objet dans une direction de plus en plus consciente. Le CS fournit au sujet de nouvelles clés de compréhension lui permettant de prendre conscience d'un raisonnement logique pouvant expliquer (du moins en partie) l'objet (les difficultés vécues). Le sujet peut désormais fournir cette explication, car il a pris conscience dans sa pensée verbale. Il s'en suit alors une recherche de solutions mieux alignées sur la cause identifiée.

1.2 Un rapport plus volontaire

Une fois que l'instrument psychologique existe bien dans la pensée conceptuelle du sujet, sous la forme de mots et de liens logiques, il constitue pour lui un nouveau moyen de penser et d'agir. C'est parce que le sujet en a pris conscience, qu'il peut maintenant le manier volontairement. D'une part, l'instrument psychologique devient un moyen de penser pour le sujet, puisqu'il lui sert à réfléchir sur son objet. À titre d'exemple, la nouvelle signification attribuée au comportement de l'élève, à l'effet qu'il puisse s'expliquer par une faible attention partagée, existe désormais dans la pensée verbale de la stagiaire. C'est donc dire que cette nouvelle signification existe indépendamment de l'objet, c'est-à-dire de sa forme initiale concrète (p. ex., comportement concret de son élève). Il s'agit d'un concept maintenant disponible (si intériorisé) et conscient pour le sujet, qui peut l'employer volontairement dans des rapports logiques avec d'autres concepts ou d'autres comportements d'élève. Pour vérifier le niveau d'intériorisation/appropriation d'un concept, il aurait fallu suivre les stagiaires dans leur pratique, ce qui pourrait faire l'objet d'une

autre recherche éventuellement (plus longitudinale). Dans le cadre de cette étude, les résultats obtenus nous révèlent une intention d'agir et non de réelles pratiques.

D'autre part, l'instrument psychologique constitue également un nouveau moyen d'agir, pour le sujet, puisqu'il lui permet d'entrevoir de nouvelles possibilités d'action dans son rapport à l'objet. Dans le cadre de la recherche, nous avons pu observer que le maniement volontaire du nouveau concept, chez les stagiaires, se traduit par le fait de l'utiliser consciemment afin d'orienter leur recherche de solution en conséquence. De fait, après avoir pris conscience de l'existence propre de ce concept (p. ex., la faiblesse de l'attention partagée), dans leur pensée verbale, elles s'appuient volontairement sur celui-ci pour proposer, sur une base volontaire, des interventions mieux adaptées. Le nouveau concept, identifié préalablement comme une cause potentielle des difficultés rencontrées, joue alors un rôle d'éclaireur quant aux solutions à apporter. Dès lors que les actions à poser sont choisies et justifiées rationnellement, par les stagiaires, ces dernières exercent un libre choix gouverné par la raison. Autrement dit, la prise de conscience de la cause sous-jacente, prédispose les stagiaires à privilégier certains moyens au détriment de tous les autres.

C'est sans doute pour cette raison que, sur la base d'une utilisation exclusive de CQ, nous observons que l'analyse bascule trop rapidement vers une recherche de solutions qui fonctionne aléatoirement. D'une part, les hypothèses sur les causes potentielles des difficultés vécues sont peu ou pas suffisamment explorées et, d'autre part, la recherche de solution, loin de s'appuyer sur une compréhension commune et rationnelle de la situation, vacille aléatoirement d'une proposition à l'autre. Cela est tout à fait compréhensible puisque la recherche de solutions, n'étant pas campée dans une explication logique des événements, se situe en dehors de toute relation causale. En

somme, le fait de prendre conscience de la cause du problème permet de mieux le solutionner en évitant d'y réagir de manière involontaire. C'est ainsi, pensons-nous, que la capacité à justifier l'action professionnelle est intimement liée à la prise de conscience du système (du CS) apporté par le nouveau concept, qui donne accès au raisonnement logique menant aux actions à privilégier : *« donc, c'est sur la question qu'il faudrait qu'on travaille... mais comment travailler sur les questions ? »*. C'est la nouvelle signification, dont a pris conscience la stagiaire, à propos de son objet, qui lui permettra de chercher sur une base consciente et volontaire les solutions les mieux adaptées. Il s'agit selon nous d'une capacité que doit développer tout praticien professionnel. En somme, grâce à la médiation instrumentale, la réorganisation du rapport à l'objet *« (...) s'effectue en direction d'un rapport de plus en plus conscient et volontaire que le sujet entretient avec le monde extérieur et son monde intérieur. »* (Brossard, 2008, p. 68)

1.3 Un rapport plus systématique

Grâce à nos résultats, nous avons également constaté que la prise de conscience du système propre au CS introduit, et de ses liens avec l'expérience vécue, avait pour effet d'induire plus de systématique dans la démarche réflexive. En effet, le caractère systématique est propre au CS qui entretient des rapports de généralité avec d'autres concepts (Vygotski, 1934/1997). Ce système du CS, qui est en soi organisé, logique et cohérent, impose naturellement ses qualités qui orientent la pensée du sujet réfléchissant à son objet. Dès lors, le sujet perçoit différemment son objet, car il fait partie maintenant d'un système impliquant des liens de causalité. Sa pensée se réorganise et procède avec plus de méthode pour analyser l'objet qui, ce faisant, prend une forme plus cohérente et intelligible. Les échanges qui portaient jusque-là sur l'expérience concrète perçue par les sens

se réalisent désormais sur un plan plus abstrait et plus systématique. C'est un peu comme si la démarche réflexive, qui jusque-là passait aléatoirement d'un sujet à l'autre ou d'un trait empirique à l'autre, faisait place à une démarche plus organisée. Progressivement, nous voyons poindre, dans les échanges, une sorte de fil conducteur.

Par exemple, à l'aide des rapports de généralité qu'il découvre, entre son objet et le système de concepts, le sujet prend conscience de certains raisonnements logiques pouvant expliquer les difficultés vécues par l'élève. Du même coup, il prend également conscience de nouveaux aspects à considérer dans sa recherche de solutions mieux adaptées aux besoins de l'élève (p. ex., la quantité de stimuli impliquée dans la tâche). Les idées s'enchaînent alors dans un mouvement de pensée plus linéaire. Le mode opératoire se transforme : les informations échangées cessent de s'éparpiller dans différentes directions fortuites et plus ou moins stériles pour s'organiser autour de quelques axes ou priorités plus fertiles. Or ce nouveau mode opératoire, fonctionnant sur la base d'une pensée plus systématique et objective, semble faciliter une forme de consensus chez les sujets à propos de la situation analysée. En effet, dès lors que les événements prennent une forme plus logique et cohérente pour le groupe, il y a convergence des points de vue et l'analyse peut progresser pour tendre vers un résultat possible.

1.4 Un rapport plus engagé

Nous avons pu constater que le mode opératoire plus systématique de la pensée, déclenchée par le CS et son système, favorise également l'émergence d'une nouvelle attitude chez le sujet dans son rapport à l'objet. En effet, une sorte d'élan, d'enthousiasme et de détermination, à mettre en pratique les nouvelles pistes de solution trouvées, apparaît souvent chez le sujet qui fait des

prises de conscience à propos de son objet. Ce phénomène se traduit par des manifestations observées, tant sur le plan non verbal que verbal, par exemple, par le fait de se mettre soudainement à prendre des notes, à écouter plus activement les propos ou à réagir avec impatience face aux nouveaux moyens à mettre en œuvre. Nous proposons plusieurs explications pour tenter d'expliquer ce phénomène.

Tout d'abord, face à la situation professionnelle complexe, les stagiaires se sentent initialement démunies. Les propos exprimés, lors de la phase d'explicitation, le confirment. Aucune d'entre elles n'a su, de manière autonome, fournir des explications logiques et cohérentes à propos de l'expérience vécue. Nous pouvons donc supposer que le fait de partager verbalement l'expérience avec autrui leur permet de prendre une certaine distance par rapport à la situation vécue. De fait, le sujet qui traduit en mots son expérience utilise le langage en tant qu'instrument psychologique (signe) et, ce faisant, il prend un certain recul qui lui permet de voir plus clair en la situation. Le signe devient alors pour lui-même un moyen lui permettant de prendre contact avec sa pensée propre. Il s'agit d'une première étape à franchir avant d'arriver à mieux la contrôler (Vygotski, 1928/2014).

Puis, grâce aux instruments psychologiques médiatisés, la compréhension de l'expérience prend un virage déterminant. Le processus d'intellectualisation de l'objet contribue à rendre ce dernier plus compréhensible pour le sujet. En effet, le sujet prend conscience des nouveaux rapports de généralité entre son objet et le système de concepts (propre au CS). Ce faisant, sa pensée se réorganise et adopte un mode opératoire plus systématique par rapport à lui. Il s'agit pour le sujet d'un événement à la fois marquant et sécurisant, car il commence à se dégager de

l'objet et du sentiment d'incompréhension, par rapport à lui. Puis, il le fait exister sous une forme plus logique et cohérente dans sa pensée verbale. Il effectue ainsi un travail nouveau sur son objet de sorte à le rendre plus intelligible. Nous pouvons donc penser que le travail d'intellectualisation sur l'objet contribue à favoriser chez le sujet une meilleure compréhension de la situation ainsi qu'un sentiment de confiance à l'effet de reprendre un peu de pouvoir sur cette dernière.

Par ailleurs, la compréhension plus objective et rassembleuse des faits semble inspirante pour le groupe, car elle donne accès à de nouvelles pistes de solutions crédibles. Tout le monde se met d'accord sur une explication objective des faits, à partir de laquelle de nouvelles interventions peuvent être délibérément proposées. Dans deux situations sur trois, la stagiaire (narratrice) exprime sa volonté de mettre en application les nouvelles pistes de solution. Elle prend des notes, manifeste sa volonté de mettre à l'essai les propositions : *« Ah oui, j'aime ça ! »* ; *« On en a du stock pour une simple activité ! C'est tellement intéressant, je ferais ça pour chaque activité »*. Cet élan de motivation, à l'égard des nouvelles pistes de solution, est palpable chez le sujet qui semble y percevoir l'occasion de reprendre du pouvoir sur lui-même et sur les événements. Précisons que, à l'inverse de lui être imposé par le fonctionnement de la classe déjà instauré, les nouveaux moyens envisagés sont sélectionnés par le sujet sur une base volontaire. De ce fait, ils sont plus significatifs pour le sujet, qui est désormais en mesure de justifier rationnellement ses choix et de les entrevoir en tant qu'instrument de contrôle sur lui-même et sur son objet : *« j'ai hâte de voir et surtout d'amener ces réflexions là à mon EA... de dire... là on fonctionne comme ça et pourquoi... Pis je pense que ça pourrait s'appliquer à mes autres élèves aussi »*. En somme, la prise de conscience du raisonnement, qui pousse le sujet à orienter sa recherche de solutions dans une direction précise,

devient alors pour lui-même « *un instrument de contrôle de ses propres actions* » (Vygotski, 1928/2014) lui permettant de s'auto-réguler et de surmonter la situation professionnelle complexe.

2. DES GRILLES D'ANALYSE AJUSTÉES

Grâce à nos grilles d'analyse, s'inspirant des travaux de Vygotski (1896-1934) et de l'adaptation de l'argument pratique par Gervais et Correa Molina (2004), il nous a été possible de rendre compte de plusieurs processus impliqués dans l'activité de formation et visés par notre recherche. Un grand nombre de catégories prédéterminées ont pu être observées, à des degrés divers, lors de l'activité. Cependant, il nous a été nécessaire de procéder à quelques ajustements afin de rendre nos grilles un et deux plus opérationnelles en cours d'analyse. La grille trois est restée intacte puisque les catégories y figurant se voulaient, dès le départ, plus générales de sorte à laisser libre cours au développement du phénomène observé. Tout en demeurant en cohérence avec notre posture de départ, c'est-à-dire celle d'ouverture à la complexité du phénomène observé, nous avons choisi de structurer cette grille par quelques référents interprétatifs qui nous ont bien servis. L'annexe D présente les grilles ajustées en cours d'analyse.

La première grille (Annexe D) qui avait pour but de répondre à notre *objectif 1 (Décrire la nature des concepts mobilisés par les stagiaires lors de la phase d'explicitation)* a été légèrement retouchée. Initialement, les propos devaient être classés en deux colonnes, selon qu'ils référaient à des CQ ou à des CS. Or nous avons éprouvé quelques difficultés à classer certains énoncés dans l'une ou l'autre de ces catégories. Nous avons donc créé une 3^e colonne regroupant ce que nous avons désigné comme étant des concepts hybrides.

En effet, dans certains cas de figure, le raisonnement en lien avec la situation analysée semblait faire référence implicitement à des notions théoriques. Il est alors possible de présumer de la présence d'un CS inconscient dans le propos de la stagiaire (p. ex., ZPD, démarche d'intervention basée sur la fonction du comportement). Nous n'avons pu considérer ce type de concepts comme étant des CS puisqu'ils n'étaient pas utilisés explicitement, donc consciemment dans la discussion. Il s'agit plutôt, selon nous, de concepts hybrides (CH), c'est-à-dire de CQ pénétrés de CS. Ce type de concepts pourrait éventuellement faire l'objet d'une observation plus approfondie donnant lieu à un processus de théorisation. Nous avons également pu remarquer que la présence de ce type de concepts avait malgré tout un effet rassembleur sur le groupe dans la phase d'analyse. C'est comme si ce type de concepts induisait un raisonnement relativement systématique qui permettait aux échanges de converger vers un consensus.

D'autres propos se sont révélés plus difficiles à classer dans l'une ou l'autre de nos catégories (CQ, CS ou CH). Il s'agit des concepts qui renvoyaient explicitement à des notions théoriques vues dans les cours, mais dont les termes utilisés pour les désigner n'étaient pas tout à fait justes (p. ex., *2^e niveau*, *reconnaissance globale*). Nous avons tout de même considéré ces concepts comme étant des CS puisqu'ils étaient employés consciemment (dans un effort de mémorisation déployé volontairement). Au final, les concepts ayant été plus difficiles à classer demeurent marginaux (beaucoup moins fréquents) par rapport à ceux qui étaient clairement identifiables en tant que CS ou CQ.

Par ailleurs, il est important de garder à l'esprit que tous les CS employés ne provenaient pas nécessairement des cours universitaires. En effet, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer

la provenance de tous les CS mobilisés. Certains d'entre eux renvoient à des termes couramment utilisés dans les différents milieux de l'éducation (p. ex., *transfert des apprentissages* et *besoin sensoriel*) ou à des stratégies pédagogiques (p. ex., *méthode Oelowein*, *fourchette*, *marguerite*) souvent mobilisés par les intervenants scolaires. À cet effet, il aurait été intéressant de demander à la participante la provenance des CS mobilisés afin d'appréhender avec plus de précision la portée de la formation théorique sur les pratiques en contexte de stage.

Enfin, nous avons pu observer, à propos des CQ employés par les stagiaires, qu'ils semblent parfois former des réseaux. En effet, des liens associatifs ont été établis par des stagiaires entre certains CQ. Nous sommes donc portés à croire que ces CQ peuvent entretenir entre eux certains rapports, qui existeraient cependant sur un même plan de généralité (p. ex., lien entre deux élèves qui présentent des comportements similaires). Bien que ces liens ne soient pas sans intérêt pour acquérir un certain savoir utile par l'expérience pratique (voir entre autres Dewey, 1859-1952), nous ne pouvons néanmoins présumer qu'ils soient porteurs des caractères conscient et volontaire recherchés.

Il est intéressant de comparer la pensée de Vygotski et de Dewey, qui se sont tous deux opposés à toute forme de dualisme entre le savoir d'expérience (CQ) et la connaissance scientifique (CS). Pour les deux auteurs, les connaissances théoriques et pratiques doivent être intégrées et non séparées ou hiérarchisées. La posture épistémologique de Dewey l'amène à fonder sa conception de l'apprentissage sur la primauté de l'expérience. L'expérience présente constitue une source d'apprentissage pour l'individu, qui doit pouvoir en extraire des significations à réinvestir dans le futur (Dewey, 1969). Quant à Vygotski, il s'intéresse davantage à l'expérience sociale de l'enfant

en développement. Une partie importante de son œuvre porte sur la manière dont se développent pensée et langage chez l'enfant, un développement qui prend racine selon lui dans les interactions sociales (Vygotski, 1934/1997). Selon cette perspective, l'expérience peut donc se concevoir en termes d'interactions sociales suscitant du développement. Par ailleurs, l'enfant qui construit ses significations grâce à sa communication avec l'entourage, le fait à propos de son expérience et du monde qui l'entoure. Ainsi, l'expérience de l'enfant lui permet également de se construire des significations de plus en plus élaborées, à propos de sa réalité. Pour Vygotski (1934/1997), la signification d'un mot, d'abord rattachée à l'expérience, est un processus en développement passant d'une structure de généralisation à l'autre. Dans le cadre de cette étude, ce sont justement les significations construites à propos de l'expérience qui nous intéressent ainsi que les rapports de généralité entre ces significations appartenant à différentes structures de généralisation, d'où l'intérêt que nous portons à l'œuvre de Vygotski.

3. LES LIMITES ET LES ABOUTISSEMENTS DE L'ÉTUDE

Dans la présente section, nous mettons en lumière les limites de cette recherche concernant certains aspects en particuliers, tels que le choix des orientations techniques, la taille de l'échantillon et l'implication de la chercheuse/formatrice. Nous soulevons par la suite quelques contributions positives.

3.1 Les limites

3.1.1 *Les orientations techniques*

Sur le plan technique, nous avons réalisé les trois rencontres vidéofilmées prévues, qui ont fait l'objet d'une transcription intégrale par la chercheuse. Tous les verbatims obtenus et analysés ont trait à la phase d'explicitation ainsi qu'à la phase d'analyse. Lors de la phase d'explicitation, ce sont uniquement les propos de la narratrice qui ont été captés, et non l'intervention visionnée. Or, pour analyser certains segments de l'explicitation et mieux les comprendre, il aurait parfois été souhaitable d'avoir accès à l'intervention. De fait, les propos de la narratrice ne sont pas toujours formulés clairement et demandent un certain niveau d'inférence. Le fait d'avoir accès à la pratique réelle nous aurait probablement permis de les interpréter plus justement. Ces aspects techniques ne sont donc pas sans conséquence sur nos résultats.

3.1.2 *La taille de l'échantillon*

Ce sont trois stagiaires de 4^{ème} année (au baccalauréat), ayant suivi le cours sur l'autisme, que nous avons sollicitées pour notre étude. L'échantillonnage utilisé nous a permis de recueillir un certain nombre de données significatives et d'identifier les événements représentatifs du phénomène à l'étude. Notre choix concernant la petite taille de l'échantillon était guidé par l'intention de dégager une compréhension riche et originale de l'objet d'étude. En privilégiant un angle d'approche favorisant l'observation des caractères dynamique et interactionnel de celui-ci, nous devons préconiser la qualité plutôt que la quantité. Toutefois, le fait d'opter pour un si petit nombre de cas n'est certainement pas sans conséquence sur la représentativité des résultats.

obtenus. En effet, avec un tel échantillon, il est difficile de répondre de façon optimale aux critères de diversification et de saturation des données (Glaser et Strauss, 1967) et d'envisager la possibilité de transférer les résultats à d'autres contextes. Notre étude vise donc à spécifier un phénomène plutôt qu'à le généraliser, comme le mentionnent Strauss et Corbin (1990).

3.1.3 L'implication de la chercheuse/formatrice

Dans le cadre de cette recherche qualitative/interprétative, la chercheuse se place en position d'approcher « l'acteur social compétent » (Giddens, 2005). Dès lors, la question suivante se pose : comment l'approcher et quoi mettre en place pour avoir accès au sens qu'il donne à son expérience ? La chercheuse/formatrice a dû faire preuve de beaucoup de souplesse afin de s'adapter à la diversité de situations et d'acteurs de sorte à tirer profit de leur compétence. La posture inductive de celle-ci a donc été appelée à évoluer et à s'ajuster tout au long de ce processus. Nous pouvons par conséquent nous questionner sur l'effet de la variabilité de la posture d'accompagnement sur les résultats et, plus particulièrement, sur la validité de ces derniers.

3.2 Contributions positives

Les résultats produits par notre étude sont de plusieurs ordres. Premièrement, nous poursuivions l'objectif général de mieux comprendre le processus d'articulation théorie/pratique dans le contexte d'une activité de formation initiale à l'enseignement à visée réflexive. Or le cadre théorique choisi avait pour but de camper ce processus dans une perspective vygotskienne et d'analyser les liaisons qui s'opéraient entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, à l'intérieur de la réflexion accompagnée. Cette conceptualisation nous a bien servie, semble-t-il,

car elle s'est avérée non seulement originale, mais également d'une grande richesse quant à sa capacité à nous révéler comment s'opère l'articulation théorie/pratique au sein de la pratique réflexive.

En outre, les retombées sociales et scientifiques de cette étude sont nombreuses. Sur le plan de l'avancement des connaissances scientifiques dans le champ de l'éducation, cette recherche a permis a) de mieux comprendre et définir le rôle de l'accompagnateur dans une activité pédagogique à visée réflexive ; b) de concevoir une nouvelle posture d'accompagnement réflexif suscitant l'articulation T/P des stagiaires, sous l'angle de la médiation instrumentale et ; c) de démontrer l'apport de la médiation instrumentale dans une pratique réflexive par un questionnement direct et indirect de sorte à faire émerger les savoirs scientifiques.

En effet, nous avons pu exposer les nombreux avantages liés au fait de convoquer des savoirs scientifiques dans la réflexion, dont celui de faire prendre conscience aux participants de leur utilité pour analyser leur pratique au profit d'une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Cette compréhension plus objective, que permet l'articulation T/P, mène à un choix plus conscient, logique et volontaire de leurs interventions qui, par conséquent, sont mieux adaptée aux élèves. Comme nous l'avons exposé dans notre problématique, la diversité des profils et la spécificité des troubles des élèves côtoyés, notamment dans le champ de l'adaptation scolaire, méritent une prise en compte particulière de la part des enseignants. L'adaptation et la diversification de l'enseignement sont en effet nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves. C'est le cas des élèves autistes, entre autres, qui sont de plus en plus nombreux dans le milieu scolaire et dont le profil cognitif est encore méconnu. Il est

donc impératif de mieux former les enseignant.e.s quant aux caractéristiques de ces élèves afin de mieux appréhender leurs difficultés. Bien que cette formation passe d'abord par l'enseignement des savoirs en jeu (caractéristiques), nous avons démontré qu'il ne faut pas pour autant négliger la mise en relation de ces savoirs avec les situations de la pratique et les cas d'élèves rencontrés. Or l'accompagnement réflexif que nous avons expérimenté, dans le cadre de notre recherche, propose en ce sens des pistes de solution prometteuses. Notre étude contribue donc à apporter un regard neuf sur les modalités d'accompagnement visant à susciter l'articulation théorie/pratique dans la formation ; elle permet d'envisager des pistes d'action pour que les savoirs scientifiques soient plus utiles à la pratique. Cet enjeu est crucial dans une formation universitaire visant à former des enseignants professionnels, capables de relever les nombreux défis qui s'imposent au quotidien. Cet apport de notre recherche pourrait non seulement être bénéfique pour la formation universitaire, mais également pour l'insertion professionnelle des enseignants débutants, qui sont trop nombreux à décrocher de la profession en début de carrière.

Enfin, nos résultats nous indiquent que c'est le rapport dialectique entre les CS et les CQ qui est au cœur du processus permettant à l'analyse de la situation professionnelle de progresser. Les deux types de concepts sont bien différents, mais néanmoins complémentaires et nécessaires pour optimiser la réflexion à propos d'une situation professionnelle complexe. Or, comme nous avons pu le constater, la mise en relation des deux types de concepts ne peut avoir lieu que si l'instrument psychologique est médiatisé par la formatrice. En outre, la clé donnant accès aux rapports de généralité féconds, entre les concepts, renvoie à l'instrument psychologique (CS) qui, une fois introduit, est relié à la pratique analysée. Ainsi émergent, dans la discussion, de nouveaux liens de causalité reliant l'expérience au CS (et son système), dont la prise de conscience permet

aux stagiaires de se détacher de l'expérience et de ses propriétés empiriques pour en construire une nouvelle signification. Ce processus cognitif renvoie à un mode de raisonnement plus logique permettant de mieux poser le problème, c'est-à-dire de manière réfléchie, en vue d'entreprendre une recherche de solution bien ciblée. Nous arrivons au constat que, sans ce processus cognitif, les stagiaires restent dans une analyse intuitive de leur pratique et ont du mal à prendre de recul par rapport à la pratique observée de leur enseignant associé.

Ainsi, l'accompagnement réflexif impliquerait un groupe de quelques étudiants ainsi qu'un accompagnateur, qui aurait principalement pour but d'assurer la médiation des CS, dans la réflexion sur l'action et au moment opportun, en s'appuyant sur les CQ déjà en place. Il serait en effet important, selon nous, d'introduire ces concepts en toute cohérence avec les préoccupations et les connaissances (pratiques) des participantes. Nous proposons donc que les CS soient introduits lorsque les participantes sollicitent elles-mêmes un savoir théorique pertinent à propos d'un aspect de leur pratique qu'elles désirent interroger. Notre perspective, à cet égard, rejoint celle de Korthagen (2005) : pour que la théorie devienne une source de savoir signifiante, pour la pratique, elle doit répondre au besoin du demandeur.

Par la suite, l'accompagnement pourrait essentiellement mettre en relief les rapports de généralité entre les concepts mobilisés (CS et CQ). Par le biais d'un questionnement plus ou moins direct. Il pourrait avoir pour but d'amener les participantes à puiser, dans leurs différents cours, des savoirs théoriques pertinents. Nous le savons, les rapprochements à faire entre l'expérience vécue et les savoirs qui émergent des cours universitaires ne vont guère de soi. Il s'agit d'un acte cognitif complexe qui demande une médiation. De plus, il convient de s'assurer de la disponibilité

des CS, dans la pensée des participantes. Car bien que les CS puissent avoir été abordés durant leur formation théorique, il n'est pas certain qu'ils soient accessibles en mémoire au moment de l'activité réflexive. D'ailleurs, l'utilisation des notes de cours pourrait en faciliter l'accès au moment venu.

Par ailleurs, l'accompagnateur aurait pour fonction d'inviter les participantes à prendre un recul par rapport aux traits empiriques (CQ) de la situation, afin d'éviter le piège de se centrer trop rapidement sur l'obtention d'une solution alors que la compréhension du problème demeure limitée. En revanche, en favorisant le recours aux CS, l'accompagnateur oriente la réflexion vers un approfondissement de la compréhension des difficultés de l'élève et de ses causes possibles afin d'entamer une recherche de solution mieux ciblée.

Si la médiation instrumentale semble bénéfique pour faire progresser le processus réflexif, il convient de rester prudents quant à ses réels impacts sur les pratiques effectives. D'une part, les pistes d'amélioration soulevées, lors des échanges, ne seront pas nécessairement admises dans les milieux de stage, et ce, pour diverses raisons indépendantes de la volonté des stagiaires. D'autre part, la complexité et l'instabilité des défis professionnels rencontrés exigent, la plupart de temps, plusieurs allers-retours entre l'expérimentation et le retour réflexif avant de réussir à bien cerner le problème et sa solution. Enfin, gardons à l'esprit que l'appropriation/intériorisation de nouveaux instruments culturels est un long processus nécessitant, selon nous, un accompagnement réflexif soutenu, qui assure le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif ainsi qu'un aller-retour constant entre ces instruments culturels (CS) et la pratique (stage). Cette forme d'accompagnement, qui se réalise dans la ZPD, doit d'ailleurs viser le développement ultérieur des fonctions qui ne sont pas

encore parvenues à maturité, mais qui sont par ailleurs en train de mûrir; elles donneront des fruits et passeront au niveau du développement actuel demain. » (Vygotski, 2012, p. 147)

CONCLUSION

L'objectif général poursuivi par cette recherche était de comprendre le processus d'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité de formation initiale à l'enseignement à visée réflexive. Nous avons choisi d'explorer ce phénomène dans une perspective vygotskienne, c'est-à-dire en tant qu'acte complexe de la pensée nécessitant une médiation instrumentale pour favoriser le passage d'une structure de généralisation à l'autre, au sein de la discussion.

Pour ce faire, nous sommes entrés au cœur de la pratique réflexive de trois stagiaires afin d'observer en profondeur, à l'aide de nos grilles préconçues, de quelle manière l'articulation théorie/pratique, sous un angle vygotskien, s'opérait à propos d'une situation de stage impliquant un défi professionnel. Nous nous sommes donc intéressées, plus précisément, à la rencontre entre les CS et les CQ au sein de la ZPD, c'est-à-dire à la manière dont celle-ci contribue (ou non) à l'évolution de la réflexion sur l'action.

Dans le dernier chapitre, nous avons documenté les changements opérés, grâce à la médiation instrumentale, lors de la rencontre entre les deux types de concepts (CS et CQ). Ce faisant, nous avons décrit la contribution significative des rapports de généralité introduits par les CS dans le processus réflexif. En effet, ces rapports de généralité permettent au sujet de réorganiser sa pensée (envers son objet) dans une direction de plus en plus consciente et volontaire, systématique et engagée.

La présente recherche permet de mieux saisir la nature complexe du processus cognitif assurant l'articulation théorie/pratique dans la réflexion. En outre, nous avons démontré que

l'accompagnement réflexif était nécessaire pour favoriser cette liaison ardue, mais combien pertinente pour la formation. Notre étude n'a guère la prétention de proposer une forme précise d'accompagnement réflexif, puisque tel n'était pas son objectif. Néanmoins, elle tend à mettre en lumière tout le potentiel de développement professionnel qu'un tel accompagnement réflexif représente pour la formation à l'enseignement. Tout comme Korthagen (2010), nous constatons que, sans l'articulation théorie/pratique, assurée par le rôle de médiateur, l'analyse des stagiaires demeure intuitive. La justification de leur pratique reste exempte de savoirs théoriques, surtout si l'enseignant associé et le superviseur universitaire y réfèrent peu de manière explicite (Korthagen et Vasalos, 2005). Nous avons également constaté que ces dernières éprouvaient des difficultés à prendre du recul par rapport à la pratique qu'elles observent chez leur enseignant associé (Bullough et Draper, 2004). De plus, sans le recours aux savoirs théoriques, la pensée des stagiaires reste prisonnière des propriétés empiriques de l'expérience vécue. Il en résulte une pratique très peu ou pas justifiée rationnellement. En revanche, lorsque la pratique est adossée à des savoirs théoriques pertinents (pour la situation vécue), elle peut être guidée par des choix conscients et volontaires et devient par conséquent mieux maîtrisée.

L'originalité de cette étude réside dans le fait de documenter l'apport non négligeable des savoirs théoriques (CS) lorsqu'ils sont intégrés à la réflexion sur l'action. Ce constat met en exergue toute la nécessité de mettre en œuvre des activités de formation à l'enseignement assurant un accompagnement réflexif de qualité permettant l'articulation théorie/pratique, c'est-à-dire la mobilisation de CS. Nous pouvons donc espérer que notre recherche ouvre la voie à de nouvelles modalités d'accompagnement réflexif susceptible de remplir ce rôle. Jusqu'à présent, les pratiques d'accompagnement sont restées floues lorsqu'il est question de l'articulation théorie/pratique chez

la personne stagiaire (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Il en est de même en ce qui concerne le rôle spécifique de la personne superviseuse de stage. Bien qu'il s'agisse d'une formatrice provenant du milieu universitaire, sa contribution ne semble guère susciter davantage cette articulation que celle de la personne enseignante associée (Boutet et al., 2009).

Nous avons également identifié quelques limites liées à la conduite de notre étude : a) certaines orientations techniques comme le fait de ne pas avoir vidéofilmé l'intervention afin d'interpréter plus justement les représentations initiales ; b) la petite taille de l'échantillon et son impact sur la représentativité des résultats ; c) et l'effet de la variabilité de la posture d'accompagnement sur la validité des résultats.

Sur la base de cette recherche, d'autres études pourraient être entreprises. Il serait tout d'abord pertinent de caractériser la reconstruction subjective des significations à propos de l'expérience vécue (sur le plan intrapsychique). De plus, il serait intéressant de réaliser une recherche longitudinale, sur le terrain, afin d'observer les pratiques enseignantes effectives à la suite de l'activité réflexive afin d'en cerner les impacts réels. Il serait également intéressant de développer davantage la posture d'accompagnement qui émerge, de notre conceptualisation vygotskienne de l'articulation théorie-pratique, afin de la proposer dans le cursus universitaire. Ainsi, nous espérons que cette étude puisse trouver un écho favorable dans la formation à l'enseignement et contribuer au développement professionnel des futurs enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. et Wentzel, B. (2012). L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives. Formation, pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14.
- Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheurs : synergies, défis et réflexion épistémologiques. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP romandes*, 14, 141-161.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-LaVille et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 11-26). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*, 8, 12-23.
- Anadon, M. et Savoie Zajc, L. (dir.) (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Ardoino J., 2000, "De l'accompagnement, en tant que paradigme", in *Revue Pratiques de Formation/Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente.

- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(1), 135-151.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre* (2^e édition). Paris : ESF éditeur.
- Barbier, J.M. (1996). Introduction. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 1-17). Paris : Presses universitaires de France.
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2). Repéré à <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Biémar, S., Dejean, D. et Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens, *Recherche et formation*, 58, 71-84. Repéré à

<http://journals.openedition.org/rechercheformation/722> ; DOI :
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.722>

Bonneton, D. (2008). Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 23-32). Bruxelles : De Boeck.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.

Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. & Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3 (1), 189–218. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1035199ar>

Boutet, M. (2013). *Est-ce difficile pour l'Université de former à l'enseignement ? Réflexion sur les dispositifs et les acteurs, sur les limites et les possibles*. Communication présentée lors d'une conférence publique, Genève, 24 avril.

Boutet, M., Gagné, L. et Tiffault, C. (2009). Le mystérieux rôle des superviseurs de stage. Dans Les actes du 6^e colloque de l'Association pour la Formation à l'Enseignement (pp. 94-99). *Du tâtonnement à l'acte professionnel : Comment favoriser la progression des stagiaires ?* Université du Québec à Chicoutimi, 15-16 mai 2008.

- Boutet, M. (2000). *Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaires de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Boutinet JP., (2007). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans JP. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, JY Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds* (p. 27-51). Presses Universitaires de France.
- Brimijoin, K. (2002). *Expertise in differentiation: A preservice and inservice teacher make their way* (Doctoral Thesis). Université de Virginie, Charlottesville, États-Unis.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques: réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 67-82.
- Brossard, M. (2012). Enseignements-apprentissages scolaires et développement: actualité des réflexions de Vygotsky. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p.356-378) (Trad. Par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.

- Bru, M. (coord.). (2001). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Toulouse : Presses Université du Mirail.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, 33-5.
- Chapoulie, J. M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14(1), 86-114.
- Caubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3(1), 91-124.
- Clerc, A. et Martin, D. (2012). Évolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Revue des HEP*, 15, 53-72.
- Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié et M. Brossard (Éds.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp.281-292). Bordeaux : PUB.

- Clerc, A. (2013). Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Collet, L. (dir.). (2009). États généraux de la formation des enseignants : synthèse des contributions : bilan et perspectives. Publication de conférence.
- Commission des programmes d'études. (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants: avis au Ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*. Commission des programmes d'études (2002). Repéré à <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Commisionprogrammeetude2002.pdf>
- Correa Molina, E., et Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F.Yvon et F. Saussez (Éds), *Analyser l'activité enseignante* (p.229-250). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Crosland, K., Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior modification*, 36(3), 251-269.
- Cros, F. (2009). Accompagner les enseignants innovateurs: une injonction? Recherche et formation. 62. 39-50.

- Curry, L. et Wergin, J. F. (dir.). (1993). *Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Delaway, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette Éducation.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York (NY): The Macmillan Company.
- Dolbec, A. (1997). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (3e éd.) (p. 467-490). Ste-Foy: PUQ.
- Donnay, J., et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presse Universitaire de Namur : Belgique.
- Dubar, C. et Tripier, P. (2000). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Ducette, J.-P., Sewell, T.-E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F.B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook* (p. 323-381). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay. *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 33-42). Bruxelles : De Boeck.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C. et Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles : De Boeck.

Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160(3), 81-99.

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 151, p. 89-104.

Fayold, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité. Veille et Analyse*, 50. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=50&lang=fr>

Fenstermacher, G. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-182.

Fenstermacher (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *La rétroaction vidéo en recherche et en formation*, 22(3), 617-634.

Fortin, M.- F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*. Québec: Décarie.

Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche, Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Frenay M., Jorro, A. et Poumay, M. (2009). Autour des mots de la formation. Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. Recherche et formation, 67. 105-116. [Taxonomie des postures d'accompagnement.]
- Frigerio, G. (2004). Tropes. Transmission /Transfert /Éducation. Fragments pour un puzzle impossible. *Le Télémaque*, 26, 34.
- Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 6(2), 189-201.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2004). L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire, Actes de la 7^e biennale de l'éducation, Paris.
- Gervais, C., Rittershaussen, S. et Correa Molina, E. (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Giddens, A. (2005). La constitution de la société: Éléments de la théorie de la structuration. Paris : PUF.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: De Boeck Université.

Gitlin, A. (1990). Understanding teaching dialogically. *Teachers College Record*, 91(4), 537- 564.

Gitlin, A. D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60, 443-466.

Glasser, E.M., H.H. Abelson et K.N. Garrison (1983). *Putting knowledge to use*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

G. Levykh, M. (2003). *Personality, emotions, and behavioral mastery in the thought of Lev Vygotsky* (Doctoral Thesis). Fraser University, Burnaby, Canada.

Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école: Prendre le virage du succès*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (1999a). *Politique d'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, Canada : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Gouvernement du Québec (1999b). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, Canada : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Gouvernement du Québec (1999c). *Orientation pour la formation continue du personnel enseignant: choisir plutôt que subir le changement*. Québec, Canada : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement-Les orientations-Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, Canada : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Gouvernement du Québec (2006b). *Indicateurs de l'éducation, édition 2006*. Québec: Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian journal of education: Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation*, 32(4), 764-796.

Groulx, L. H. (1994). Liens recherche et pratique : les thèses en présence. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 35-50.

Guyton, E. et MacIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. Dans W.R. Houston, J. Sikula et M. Habeman (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 514-534). Riverside (NJ) : Macmillan.

Hensler, H. et Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions ? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 107-125). Bruxelles : De Boeck.

Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.).

L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ? (p. 145-159). Paris : De Boeck Supérieur.

Houde, R. (1995). Des mentors pour la relève, Montréal : Éditions du Méridien.

Horne, P. E., et Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.

Hoshman, L.T. et D.E. Polkinghorne (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American psychologist*, 47(1), 55-66.

Huberman, M., et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXIX*, 77-85.

Imobersteg, C. (2010). Des moments forts de partage avec nos étudiants. *Prismes*, 13(27).

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., et Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.

Kimble, G.A. (1994). A frame of reference for psychology, *American Psychologist*, 49 (6), p. 510-519.

- Knapper, C.K. (1986). A survey of instructional practices in Canadian psychology departments. *Psychologie Canadienne*, 27(1), 51-52.
- Koutrouba, K., Vamvaraki, M., Steliou, M. (2006). Factors correlated with teacher's attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394.
- Korthagen, F. A. J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-5/12_lafortune.pdf
- Lafortune, L., Lepage, F., Persechino (2008). Compétences professionnelles à l'accompagnement. Un référentiel, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Ed.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (47-62). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Landrian, P. J. (2010). What causes autism? Exploring de environmental contribution. *Current opinion in Pediatrics*, 22, 219-225.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lanier, L.E. et Little J.W. (1984). Research on teacher education. *Occasionnal paper*, 80.
- Lasley, T. J., Matczynski, T. J. et Rowley, J. B. (2002). *Instructional models: Strategies for teaching in a diverse society*. Belmont: Wadsworth Thomson Learning.
- Laursen, P. F. (2007). Student teacher's conceptions of theory and practice in teacher education.
 Dans International Study Association on Teachers an Teaching. ISATT conference, Saint Catherines, Canada, 5- 7 juillet 2007. Reading : ISATT, p. 1-11.
- Laursen, P. F. (2008). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education.
 Dans J. A. Kentel et A. Short (Eds.) *Totems and taboos. Risk and relevance in research on teachers and teaching* (p. 171-182). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lawler, E. (1985). *Doing research that is useful for theory and practice*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Lebeaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83.

Lebeaume, J. et Coquidé, M. (dir.). (2002). Hétérogénéité - Différenciation: recherches et questions. *Aster*, 35, 3-15.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2002, 2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. France : Éditions d'organisation.

Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation Permanente*, 153, p. 13-19.

Le Grand, J.-L. (1993). Implexité: implications et complexité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Penser la formation*, 72, 251-268.

Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris: Éditions du scarabée.

Legrand, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J.M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées: Origine, actualité, perspectives* (p.145-147). Bruxelles: De Boeck Université.

- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, XLVI (1), 97-118.
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement, Pourquoi et comment*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. 135-170. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/ rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872)
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. France : Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-54.
- Maulini, O. et Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. Dans R. Etienne, M., Altet, J. Desjardins, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 55-77). Bruxelles : De Boeck.

- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 43-59). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V. et Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of curriculum studies*, 29(3), 351-363.
- McGovern, T.V., Furumoto, L., Halpern, D.E., Kimble, G.A. et Mckeachie, W.J. (1991). Liberal education, study in dept, and the arts and sciences major psychology. *American Psychologist*, 46(6), 598-605.
- Melnick, S., & Zeichner, K. (1998). Teacher educator's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.
- Mialaret, G. (1995). Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 165-183.
- Morales, R. (2000). Effects of teacher preparation experiences and students' perceptions related to developmentally and culturally appropriate practices. *Action in Teacher Education*, 22(2), 67-75.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- National Research Council (2001). *Educating Children with Autism*. Washington, DC: The National Academies. Repéré à <https://doi.org/10.17226/10017>
- Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme: la Montérégie en tête de peloton, *Périscopes*, 47. Longueuil : Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population.
- Nonnon E. Vygotski (L.S.). (1987) Pensée et langage. *Revue française de pédagogie*, 79, 98-103.
Repéré à [https :
www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1987_num_79_1_2421_t1_0098_0000_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1987_num_79_1_2421_t1_0098_0000_2)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Parmentier, P., Van Nieuwenhoven, C. (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions ! Étienne (dir.), M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former des enseignants ?* (p. 93-110). Bruxelles : De Boeck supérieur.

- Paquet, G., Gilles, W., Navarre, C., G  linier, O., du Montcel, H.T et Vimont, C. (1991). *Le management en crise*. Paris : Economica.
- Par  , M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. Dans *Revue Savoirs* (7-63), Paris, L'Harmattan (Note de synthèse).
- Paul, M. (2010). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. *Les carnets de la Persagot  re*, 22, p. 1-21.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherches en soins infirmiers*, 110, p. 13-20.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des mètres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'  ducation*, 19(1), 59-76.

- Perrenoud, P. (1993a). *Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1993b). *L'école face à la complexité*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1997a). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Issy-les Moulineaux: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, RW. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants: tout a été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(X), 5-32.
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La*

recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques (p.113- 172).

Boucherville : G. Morin

Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2e éd.). Sprimont : Mardaga Éditeur.

Pulzer-Graf, P. et Bachmann Hunziker, K. (2010). Recherche sur l'intégration scolaire : des professionnels de l'école en manque de formation et d'encadrement. *Prismes*, 13, 34-36.

Puren, C. (2001). Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(I), 59-76.

Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 47-75.

Rabardel, P. (1995). Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, Paris.

Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants : Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 1(23), 79-90.

Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des*

enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience (p. 77-89).

Bruxelles : De Boeck.

Robert, R. T. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal:

Les Éditions la Chenelière.

Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition

for developing inclusive practice. In C. Forlin (Ed) *Teacher Education for Inclusion:*

Changing Paradigms and Innovative Approaches (p. 47-54). London: Routledge.

Rousseau, N. (dir.). (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque*

du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Rapport de recherche adressé

aux Fonds de recherche, société et culture. Université du Québec à Trois Rivières, Canada.

Repéré

à

http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9

Santos, M. et Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de

développement? *Activités*, 4(2), s.p. Repéré à <http://activites.revues.org/1672>; DOI :

10.4000/activites.1672

Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma

d'intelligibilité. Dans P. Perrenoud, M. Altet, A. C. Lessard et L. Paquay (dir.). *Conflits de*

savoirs en formation des enseignants. *Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 59-74). Belgique : De Boeck Supérieur.

Saussez, F. (2010). *Le développement en co-analyse de l'activité, une question de transmission de formes culturelles?*
Une lecture à l'aide du concept de zone de développement le plus proche. Postface rédigée en 2010 pour un ouvrage collectif qui ne fut jamais publié.

Saussez, F. et Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la coanalyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins et R. Etienne (dir.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 113-126). Bruxelles: De Boeck.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.

Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant. Im M. Tardir, C. Borges & A. Malo (Éds.). *Le virage réflexif. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-91). Bruxelles : De Boeck.

Schön, D. (1983-1994). *The Reflectif Practionner*. New York: Jossey Bass.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Serres, G., Ria, L., (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-6.
- Simpson, M. et Ure, L. (1994). Studies of differentiation practices in primary and secondary schools (Interchange report no 30). Edinburgh, Scotland: Scottish Council for Research in Education (Service de reproduction ERIC N° ED380 196).
- Spence, M. A. (2001). The genetics of autism. *Current opinion in Pediatrics*, 13, 561-565. Repéré à <http://www.rnetsa.ca/wp-content/uploads/2014/12/Contaminants-et-autisme.pdf>
- St-Arnaud, Y. (1990). *Savoir académique et pratique professionnelle: à la recherche d'un dialogue heuristique*. Communication présentée au neuvième colloque international d'études scientifiques, Québec.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Stradling, B. et Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- Strickland, B.R. et Calkins, B.S. (1987). Public policy and clinical training. *Clinic Psychologist*, 40(2), 31-34.

- Tardif, M. (1993a). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(X), 173-187.
- Tardif, M. (1993b). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (p.23-47). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales. *Revue Raisons éducatives*, 109-136.
- Tom, A.R. et Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. Dans W.R. Houston, J. Sikula et M. Haberman (dir.), *Handbook of research on teacher education*, (p. 373-392). Riverside (NJ): Macmillan.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tomlinson, C. A et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: ASCD.

- Torrance, H. (1993). Combining measurement-driven instruction with authentic assessment: some initial observations of national assessment England and Wales, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 81-90.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- Mukamurera, J. et Uwamariya, A. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 153-173.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Venet, M., Correa Molina, E. et Coiduras Rodriguez, J. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en Éducation*, 19(1), 1-155.
- Vygotski, L. S. (1927/1999). *La Signification Historique de la Crise en Psychologie*. Lausanne: Delachaux-Nestlé.
- Vygotsky, L.S. (1928/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. Par F. Sève). Paris : La dispute.

Vygotsky, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans J.P. Bronckart et B.

Schneuwly (éds), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Paris: Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L.S. (1930-31/2012). Éducation des formes supérieures de comportement. Dans F.

Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 104-108) (Trad. Par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.

Vygotsky, L.S. (1933/2012). Analyse psychologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et

Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 139-169) (Trad. Par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.

Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (Trad. par F. Sève). Paris : La dispute.

Vygotsky, L.S. (1934/2012). La périodisation du développement de l'enfant. Dans F. Yvon et Y.

Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 109-130) (Trad. Par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.

Vygotsky, L. S. (1994). Défectologie et déficience mentale. Lausanne : Delachaux.

- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 61-82. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/sitefpeq/Site_FPEQ/14_files/05_wentzel.pdf
- Wittorski, R. (dir). (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La Professionnalisation (Note de synthèse). *Savoirs*, 17.
- Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 379-395) (Trad. Par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.
- Zay, D. (1986). Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs? *Revue française de pédagogie*, 74, 99-115.
- Zakhartchouk, I.-M. (2001a). Pédagogie différenciée: Une indispensable clarification. *Les langues modernes*, 95(4), 32-37.
- Zeichner, K. M., et Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32(2), 7-11.

Zeichner, K.M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education.

Interchange, 12(4), 1-22.

Zollers, N. J., Albert, L. R. et Cochran-Smith, M. (2000). Dans pursuit of social justice:

Collaborative research and practice in teacher education. *Action in Teacher Education*, XXII

(2), 1-14.

ANNEXE A, ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE



Sherbrooke, le 30 avril 2019

Mme Andrée Desharnais

FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)

Université de Sherbrooke

N/Réf. 2019-1787/Desharnais

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **L'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive de formation initiale à l'enseignement : exploration d'une perspective historique culturelle** ». Le comité a réévalué votre demande lors de sa réunion du 30 avril 2019.

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20 - 3370)
- Outil de collecte des données (annexe 1.doc)
- Projet de recherche (RÉSUMÉ DU PROJET.doc)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Recrutement.doc)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Consentement parent.doc)
- Formulaire de consentement (Consentement parent.doc)
- Formulaire de consentement (FORMULAIRE COLLECTE.doc)
- Déclaration relative aux projets de recherche (Desharnais Signatures du certificat et rapport d'évaluation du jury.pdf)
- Recrutement (Recrutement.pdf) [date : 19 avril 2019, version : Message pour recrutement]
- Formulaire d'information et de consentement (Consentement S..docx) [date : 19 avril 2019, version : Consentement du participant]
- Formulaire d'information et de consentement (Consentement p..docx) [version : Consentement parental]

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 1er mai 2020**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est

également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Mélanie Lapalme
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales

Professeure au département de psychoéducation

Faculté d'éducation

c. c. Vice-décanat à la recherche

Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)

Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)

ANNEXE B, FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX
PARTICIPANTES



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

1. Renseignements sur le projet de recherche

Vous avez été approché(e) pour participer au projet de recherche suivant : L'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive de formation initiale à l'enseignement : exploration d'une perspective historique culturelle.

Ce projet est réalisé par :

Andrée Desharnais

Étudiante au doctorat à l'UDS

Andree.desharnais@usherbrooke.ca

Directeur :

Marc Boutet

Marc.boutet@usherbrooke.ca

Codirectrice :

Michèle Venet

Michele.venet@usherbrooke.ca

Résumé du projet :

Nous voulons mieux cerner ce qui facilite l'articulation théorie/pratique, dans la formation à l'enseignement. Pour ce faire, une meilleure compréhension du processus même doit être tout d'abord envisagée. Notre recherche vise donc à mieux comprendre ce processus complexe de la pensée qui réunit, au cœur même d'une réflexion sur l'action, les savoirs théoriques et pratiques nécessaires à la profession. Les résultats obtenus par notre recherche nous fourniront des pistes de réflexion et d'intervention susceptibles de guider la conception d'une posture d'accompagnement favorisant la mise en œuvre de l'articulation théorie/pratique dans la formation initiale à l'enseignement.

2. Nature de la participation

Votre participation à ce projet de recherche doit être totalement volontaire. Vous pouvez refuser de répondre à l'une ou l'autre des questions. Il est aussi entendu que vous pouvez demander de mettre un terme à la rencontre, ce qui interdira à la chercheuse d'utiliser l'information recueillie. Le fait de ne pas consentir à être enregistré est un motif pour exclure toute personne de la recherche. Ce projet de recherche est approuvé et suivi par Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. N'hésitez pas à poser à la chercheuse toutes les questions que vous jugerez pertinentes.

3. Confidentialité des renseignements personnels obtenus

Vous devez vous sentir libre de répondre franchement aux questions qui vous seront posées. La chercheuse-étudiante, de même que tous les autres membres de l'équipe de recherche, le cas échéant, s'engagent à protéger les renseignements personnels obtenus en assurant la protection et la sécurité des données recueillies, en conservant tout enregistrement dans un lieu sécuritaire, en ne discutant des renseignements confidentiels qu'avec les membres de l'équipe de recherche et en n'utilisant pas les données qu'un participant aura explicitement demandé d'exclure de la recherche. Par ailleurs, seulement la chercheuse-étudiante, la co-directrice et le directeur de thèse auront accès aux données, c'est-à-dire aux enregistrements vidéos des interventions ainsi qu'aux enregistrements des rencontres de groupe et des rencontres individuelles.

Votre approbation à participer à ce projet de recherche équivaut à votre approbation pour l'utilisation de ces données pour des projets futurs qui devront toutefois être approuvés par le Comité d'éthique de recherche.

Toutes les personnes pouvant avoir accès au contenu des enregistrements de même que la personne responsable d'effectuer la transcription de celui-ci, ont signé un engagement de confidentialité.

1. Protection des renseignements personnels lors de la publication des résultats

Les informations brutes resteront confidentielles, mais la chercheuse pourra utiliser ces informations pour une publication éventuelle. Il vous appartient de nous indiquer le niveau de protection que vous souhaitez conserver lors de la publication des résultats de recherche.

Niveau de confidentialité

Option 1 :

- ☐ **J'accepte que mon nom et ma fonction apparaissent lors de la diffusion des résultats de la recherche.**

Si vous cochez cette case, la chercheuse pourra reprendre certains de vos propos en citant votre nom et votre fonction pour l'ensemble des documents ou articles de recherche produits à la suite de cette étude. Vous ne vous attendez à aucune protection de votre anonymat.

Option 2 :

- ☐ **J'accepte que ma fonction (uniquement) apparaisse lors de la diffusion des résultats de la recherche.**

Si vous cochez cette case, aucune information relative à votre nom ne sera divulguée lors de la diffusion des résultats de la recherche.

Option 3 :

- ☐ **Je ne veux pas que mon nom ni ma fonction apparaissent lors de la diffusion des résultats de la recherche.**

Si vous cochez cette case, aucune information relative à votre nom ou à votre fonction ne sera divulguée lors de la diffusion des résultats de la recherche.

Consentement à l'enregistrement vidéo de la rencontre et audio de l'entrevue :

- ☐ **J'accepte que la chercheuse procède à l'enregistrement vidéo des rencontres.**
- ☐ **J'accepte que la chercheuse procède à l'enregistrement audio de l'entrevue.**
- ☐ **Je n'accepte pas que la chercheuse procède aux enregistrements audio et/ou vidéo.**

SIGNATURE DU PARTICIPANT À L'ENREGISTREMENT VIDÉO ET À L'ENTREVUE

Prénom et nom : _____

Signature : _____

Date (jj/mm/aaaa) : _____

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE

Prénom et nom : _____

Signature : _____

Date (jj/mm/aaaa) : _____

ANNEXE C, FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX
PARENTS



Formulaire de consentement pour enregistrement

Chers parents,

Dans le cadre de ma participation à une recherche doctorale menée à l'Université de Sherbrooke, je souhaite obtenir votre consentement afin d'enregistrer une courte séquence d'enseignement impliquant possiblement votre enfant. Le but de cet enregistrement est de l'analyser par la suite, avec l'étudiante-chercheuse, afin d'optimiser mes interventions auprès de mes élèves. Par ailleurs, seulement la chercheuse-étudiante, la co-directrice, le directeur de thèse ainsi que deux autres participantes auront accès aux enregistrements des interventions et des rencontres portant sur ces enregistrements.

Je, soussigné(e) : _____
(Prénom et nom en lettres moulées)

accepte que mon enfant _____ soit enregistré sur bande vidéo.

Je comprends que cette modalité est un outil de travail et de formation pour l'étudiante _____ présentement en stage à l'école _____.

Je comprends que l'enregistrement est une exigence de l'étudiante-chercheuse et qu'il sera utilisé à des fins de formation et de recherche seulement. Il ne doit pas sortir des locaux de l'Université. Je comprends que l'enregistrement sera conservé sous clé pendant la période du stage et effacé à la fin du stage.

Il est entendu qu'il m'est possible de demander toutes les explications que je désire sur l'usage qui sera fait de cet enregistrement.

Signature : _____ Date : _____

Merci d'avance !

ANNEXE D GRILLE AJUSTÉE

Tableau 4

UNITÉ D'ANALYSE	QC Concepts quotidiens	CS Concepts scientifiques	CH Concepts hybrides
<i>(Justification de l'action)</i>	<i>L'action est justifiée par des connaissances qui ...</i> ----- 1. sont rattachées directement à la situation, en rapport direct avec l'objet, en dehors d'un réseau de concepts 2. sont formées spontanément au cours de l'activité pratique et la communication immédiate avec l'entourage	<i>L'action est justifiée par des connaissances qui...</i> ----- 1. sortent de la situation, en rapport avec d'autres concepts 2. sont formées par un enseignement systématique (nouveaux contenus culturels) 3. appartiennent à un réseau de concepts	Font référence implicitement à des notions théoriques (sans les nommer)